

DER LEHRER ALS ERZIEHER

Vergleichende Darstellung der Schulpraxis
von Oskar Spiel und Hans Zulliger

ABHANDLUNG

zur Erlangung der Doktorwürde

der Philosophischen Fakultät I

der Universität Zürich

vorgelegt von

ALFRED MAURICE BURGER

von Winterthur ZH und Freienwil AG

Angenommen auf Antrag von Herrn PD Dr. W. Herzog

ADAG Administration & Druck AG

Zürich 1987



DER LEHRER ALS ERZIEHER

Vergleichende Darstellung der Schulpraxis
von Oskar Spiel und Hans Zulliger

ABHANDLUNG

zur Erlangung der Doktorwürde

der Philosophischen Fakultät I

der Universität Zürich

vorgelegt von

ALFRED MAURICE BURGER

von Winterthur ZH und Freienwil AG

Angenommen auf Antrag von Herrn PD Dr. W. Herzog

ADAG Administration & Druck AG

Zürich 1987



Digitized by the Internet Archive
in 2026

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	S. 7
1. DIE METHODISCHE ANLAGE DER UNTERSUCHUNG	S. 10
2. DIE SCHULE ALS SUBSYSTEM DER GESELLSCHAFT	S. 12
2.1. Der Auftrag der heutigen Schule	S. 13
2.1.1. Bildung der Begegnungsbereitschaft	S. 14
2.1.2. Die Bildung als Streben nach Verantwortung und Wahrheit	S. 15
2.1.3. Bildung als Hilfe zur Weltbewältigung	S. 15
2.2. Erschwerungen für den Bildungs- und Erziehungs- auftrag	S. 17
2.3. Erziehung und Unterricht	S. 19
2.3.1. Abgrenzung der Begriffe	S. 19
2.3.2. Die Einheit von Erziehung und Unterricht	S. 22
2.4. Beratung in der Schule	S. 25
2.5. Zusammenfassung in Thesen	S. 28
3. INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHE PAEDAGOGIK	S. 31
3.1. Abriss der Persönlichkeitstheorie Alfred Adlers	S. 31
3.1.1. Die Persönlichkeit als zielgerichtete Einheit	S. 31
3.1.2. Minderwertigkeitsgefühl und Streben nach Kompensation	S. 36
3.1.3. Das Geltungsstreben	S. 38
3.1.4. Das Gemeinschaftsgefühl	S. 40
3.1.4.1. Begriff des Gemeinschaftsgefühls	S. 40
3.1.4.2. Entstehung des Gemeinschaftsgefühls	S. 41
3.1.4.3. Bedeutung des Gemeinschaftsgefühls	S. 43

3.1.4.4.	Ursachen für den Mangel an Gemeinschaftsgefühl	S. 44
3.1.4.5.	Auswirkungen mangelnden Gemeinschaftsgefühls	S. 48
3.2.	Individualpsychologie und Schule	S. 49
3.2.1.	Individualpsychologie und Erziehung	S. 50
3.2.2.	Zielsetzung der Individualpsychologie in der Schule	S. 51
3.2.3.	Schule und Gemeinschaftsgefühl	S. 52
3.2.4.	Kritik der Individualpsychologie an der Schule als Institution	S. 54
3.3.	Zusammenfassung in Thesen	S. 62
4.	DIE PRAKTISCHE ANWENDUNG DER INDIVIDUAL- PSYCHOLOGIE IN DER SCHULE DURCH OSKAR SPIEL	S. 66
4.1.	Das Umfeld Oskar Spiels: Der Einfluss der Individualpsychologie auf das Wiener Schulwesen und die Individualpsychologische Versuchsschule in Wien	S. 66
4.2.	Die Umsetzung der Individualpsychologie im erzieherischen Bereich der Schule	S. 67
4.2.1.	Die erzieherischen Aufgaben des Lehrers	S. 68
4.2.1.1.	Die Schaffung des Kontakts	S. 69
4.2.1.2.	Die Entlastung	S. 70
4.2.1.3.	Der Lehrer als Beobachter und Deuter	S. 71
4.2.1.4.	Der Lehrer als Organisator der Umerziehung und als Enthüller	S. 72
4.2.1.5.	Training und Belastung	S. 74
4.2.1.6.	Die Ablösung	S. 75
4.2.2.	Die Schulklasse als Gemeinschaft	S. 76
4.2.3.	Die Rolle des Lehrers in der Klassengemeinschaft	S. 79
4.2.4.	Die Erziehungsmittel	S. 79
4.2.4.1.	Lob, Belohnung und Erfolg	S. 80
4.2.4.2.	Strafe und sachliche Folge	S. 81
4.2.5.	Der Umgang mit schwierigen Schülern	S. 85

4.2.6.	Falldarstellung von Oskar Spiel: Das Bild eines Störefrieds	S. 87
4.3.	Die Umsetzung der Individualpsychologie im unterrichtlichen Bereich der Schule	S. 102
4.3.1.	Erziehung und Unterricht	S. 102
4.3.2.	Schulführung und Didaktik	S. 104
4.3.3.	Der Umgang mit den Fehlern der Schüler	S. 110
4.3.4.	Zum Problem der Sonderschulung	S. 112
4.3.5.	Die Mitarbeit der Eltern	S. 114
4.4	Erziehung in der Schule und Kinderpsychotherapie	S. 115
4.5.	Die Ausbildung der Lehrer	S. 117
4.6.	Zusammenfassung in Thesen	S. 122
5.	PSYCHOANALYTISCHE PAEDAGOGIK	S. 127
5.1.	Die Persönlichkeitstheorie der Psychoanalyse	S. 127
5.1.1.	Psychischer Apparat und Unbewusstes	S. 127
5.1.2.	Das Affekt-Trauma Modell der Psyche	S. 130
5.1.3.	Das topische Modell des psychischen Apparates	S. 132
5.1.4.	Die strukturelle Theorie des psychischen Apparates	S. 133
5.1.4.1.	Das Es	S. 134
5.1.4.2.	Das Ich	S. 136
5.1.4.3.	Das Ueber-Ich	S. 138
5.1.5.	Die psychoanalytische Triebtheorie	S. 139
5.1.5.1.	Die Libidotheorie	S. 140
5.1.5.2.	Die zweite Triebtheorie	S. 141
5.1.6.	Die psychosexuellen Entwicklungsphasen	S. 143
5.1.7.	Charakter und Persönlichkeit	S. 146
5.1.8	Gemeinschaft und sozialer Zusammenhalt	S. 148
5.2.	Psychoanalyse und Schule	S. 151

5.2.1.	Psychoanalyse und Erziehung	S. 153
5.2.1.1.	Exkurs: Die Aera der Psychoanalytischen Pädagogik	S. 156
5.2.2.	Zielsetzungen der Psychoanalytischen Pädagogik in der Schule	S. 159
5.2.3.	Kritik der Psychoanalytischen Pädagogik an der Schule als Institution	S. 161
5.3.	Zusammenfassung in Thesen	S. 164
6.	DIE PRAKTISCHE ANWENDUNG DER PSYCHOANALYSE IN DER SCHULE DURCH HANS ZULLIGER	S. 168
6.1.	Das Umfeld Hans Zulligers	S. 168
6.1.1.	Biographie	S. 169
6.1.2.	Die Bedeutung der psychoanalytischen Lehre im Werk Hans Zulligers	S. 171
6.1.2.1.	Die Experimentierphase: 1917-1927	S. 171
6.1.2.2.	Grundlegung der Psychoanalytischen Pädagogik für die Schule: 1927-1951	S. 172
6.1.2.3.	Die Differenzierung der Theorie: 1951-1965	S. 174
6.2.	Die Umsetzung der psychoanalytischen Theorie im erzieherischen Bereich der Schule	S. 176
6.2.1.	Die Aetiologie der Gemeinschaftsrelation	S. 177
6.2.1.1.	Die Schulklasse als Gemeinschaft	S. 179
6.2.1.2.	Die Rolle des Lehrers und der Schüler in der Gemeinschaft	S. 183
6.2.1.3.	Die erzieherischen Aufgaben des Lehrers	S. 185
6.2.1.4.	Die Erziehungsmittel	S. 187
6.2.1.5.	Die Integration auffälliger Einzelschüler	S. 193
6.2.2.	Falldarstellungen von Hans Zulliger	S. 195
6.3.	Die Umsetzung der psychoanalytischen Theorie im unterrichtlichen Bereich	S. 203
6.3.1.	Erziehung und Unterricht	S. 203
6.3.2.	Schulführung und Didaktik	S. 205

6.3.3.	Der Umgang mit den Fehlern der Schüler	S. 209
6.3.4.	Die Mitarbeit der Eltern	S. 212
6.3.5.	Zum Problem der Sonderschulung	S. 214
6.4.	Die Ausbildung der Lehrer	S. 216
6.5.	Schulerziehung und Kinderpsychotherapie	S. 219
6.6.	Zusammenfassung in Thesen	S. 224
7.	VERGLEICH DER AUSWIRKUNGEN DER PSYCHO- ANALYSE UND DER INDIVIDUALPSYCHOLOGIE AUF DIE SCHULE	S. 230
7.1.	Logische und methodische Probleme eines Theorievergleichs	S. 230
7.2.	Methodik und Zielsetzung	S. 231
7.3.	Differenzen in den Grundhypothesen	S. 232
7.3.1.	Philosophische und weltanschauliche Grundlagen	S. 232
7.3.2.	Unteilbarkeit der Persönlichkeit, Kausalität und Finalität	S. 233
7.3.3.	Das Menschenbild Freuds und Adlers	S. 234
7.4.	Vergleich des Beziehungen der Individualpsychologie und der Psychoanalyse zur Schule	S. 235
7.4.1.	Die Erziehbarkeit des Menschen	S. 236
7.4.2.	Zielsetzungen für die Schule	S. 237
7.4.3.	Kritik an der Schule als Institution	S. 238
8.	KRITISCHER VERGLEICH DER KONZEPTE VON OSKAR SPIEL UND HANS ZULLIGER	S. 240
8.1.	Das Lebensumfeld Oskar Spiels und Hans Zulligers	S. 240
8.2.	Die Umsetzung der beiden Theorien im erzieherischen Bereich der Schule	S. 241
8.2.1.	Die Schulklasse als Gemeinschaft	S. 241
8.2.2.	Die erzieherischen Aufgaben des Lehrers	S. 244

8.2.3.	Die Erziehungsmittel	S. 246
8.2.4.	Die Integration auffälliger Einzelschüler	S. 249
8.3.	Die Umsetzung der beiden Theorien im unterrichtlichen Bereich der Schule	S. 251
8.3.1.	Erziehung und Unterricht	S. 251
8.3.2.	Schulführung und Didaktik	S. 252
8.3.3.	Der Umgang mit den Fehlern der Schüler	S. 254
8.3.4.	Zum Problem der Sonderschulung	S. 255
8.3.5.	Die Mitarbeit der Eltern	S. 257
8.4.	Erziehung in der Schule und Kinderpsychotherapie	S. 258
8.5.	Die Ausbildung der Lehrer	S. 260
9.	PAEDAGOGISCHE KONSEQUENZEN	S. 264
9.1.	Gültigkeit der erzielten Ergebnisse	S. 264
9.2.	Realisierbarkeit der Ansätze von Spiel und Zulliger	S. 267
9.3.	Die Bedeutung der Lehrerausbildung	S. 269
9.4.	Möglichkeiten für eine Schulreform	S. 272
	SCHLUSSBETRACHTUNG	S. 275
	LITERATURVERZEICHNIS	S. 278

EINLEITUNG

Der Institution Schule wachsen permanent neue Aufgaben zu. Lange Zeit standen die Stoffvermittlung und die Vorbereitung der Kinder auf das spätere Berufsleben im Vordergrund. Aber unsere Jugend wächst heute in ein Zeitalter hinein, das von sozialen Spannungen, Arbeitslosigkeit und Umweltproblemen sehr bedroht ist. Die Sorglosigkeit vergangener Generationen existiert nicht mehr. Die Probleme sind mittlerweile so gross geworden, dass auch die Qualität des Lernens entscheidend beeinträchtigt wird. Meldungen über die wachsende Zahl funktionaler Analphabeten sprechen eine deutliche Sprache (vgl. Grisseman 1984; Matzke 1982; Oswald 1982) und weisen darauf hin, dass nicht vermehrter Unterrichtstechnologie, sondern der Erziehung und der Bildung von Beziehungsfähigkeit als Basis aller Lernprozesse (Strauch 1976) wieder grösseres Gewicht zukommen müssten. Damit rückt die Persönlichkeit des Lehrers stärker ins Zentrum des Interesses, denn die "Persönlichkeit des Erziehers ist das Grundproblem der Erziehung, von ihr hängt alles ab" (Stern zit. nach Schnitzer 1980, S. 9). Ohne den Lehrer lässt sich ein schulisches Erziehungs- und Bildungsanliegen nicht realisieren, und angesichts der zunehmenden psychischen Schwierigkeiten der Jugend, was sich u.a. in der unaufhaltsam steigenden Zahl der Schülerselbstmorde manifestiert (vgl. Füchtner 1979, S. 125), darf die Schule und die Lehrerschaft die Erziehungsaufgabe nicht vernachlässigen. Die Erkenntnisse Sigmund Freuds und Alfred Adlers haben das Fundament für ein neues Verständnis des menschlichen Seelenlebens gelegt und dem Erzieher das Instrumentarium gegeben, allen Schülern zu einem Weg in die menschliche Gemeinschaft zu verhelfen. Leider hat die Lehre Freuds für die Pädagogik heute nur marginale Bedeutung, sie scheint nur noch als therapeutisches Verfahren zur Behandlung von problematischen Kindern wichtig zu sein. Damit wird aber unterschlagen, dass in den 20er und 30er Jahren eine psychoanalytische Erziehungslehre zur Verfügung stand, die heute ganz in Vergessenheit geraten ist. Vor allem Zulliger postulierte, dass psychologische Kenntnisse nicht nur einzelnen Individuen, sondern den breiten Schichten zugute kommen müssten, um in einem universellen Sinne neurosenprophylaktisch wirken zu können (vgl. Zulliger 1936, S. 358). Die Lehrer, Kindergärtnerinnen und Hortleiter, bei denen die Kinder eine lange Zeit ihres Lebens verbringen, sah er als prädestinierte Personengruppe an,

welche die tiefenpsychologischen Erkenntnisse anwenden und weiterverbreiten könnte. Mit dem Niedergang der Psychoanalytischen Pädagogik, verbunden mit der Beschäftigung mit ausschliesslich therapeutischen Fragestellungen, ging dieser Ansatz verloren und hat bis heute keine neue Relevanz erlangt.

Ganz ähnlich erging es der individualpsychologischen Theorie, die noch viel mehr als die Psychoanalyse mit der Erziehungsfrage verbunden gewesen war (vgl. Bittner 1970, S. 398). Trotz der enormen pädagogischen Bedeutung hat auch Adlers Werk keine entsprechende Würdigung innerhalb der Pädagogik gefunden (Voss 1978). Dies, obwohl die Individualpsychologie nicht nur ein therapeutisches, sondern auch ein pädagogisches Konzept und ein praxiserprobtes Schulmodell bietet, welches Oskar Spiel und andere Pädagogen in zahlreichen Publikationen dokumentiert haben. Es ist hier nicht Raum, um den Gründen des Verschwindens individualpsychologischer und auch psychoanalytischer Pädagogik nachzugehen; grundsätzlich kann gesagt werden, dass in einer Epoche, die durch zwei Weltkriege und einer nicht endenwollenden Spirale der Aufrüstung die totale Vernichtung der Menschheit heraufbeschwört, tiefenpsychologisches Gedankengut, das im wesentlichen Verständnis und Hilfeleistung einbezieht, es schwer hat, sich zu behaupten. Angesichts der geradezu globalen Wichtigkeit der Erziehungsfrage ist es von zentraler Bedeutung, der Frage nach Möglichkeiten und Grenzen erzieherischer Beeinflussung im Rahmen des Schulunterrichts nachzugehen und zu untersuchen, wie die Schule dem Anspruch auf Erziehung, dem sie als Bezugsort pädagogischer Handlungen unterliegt, gerecht werden kann. Die Jugend verbringt einen grossen Teil ihres Lebens in der Schule, und diese hat als wichtiges Sozialisationsfeld unbestrittenerweise einen starken Einfluss auf die Entwicklung des Menschen.

Im Rahmen einer Dissertation liess sich nicht die ganze Forschung zu dieser Frage aufarbeiten. So beschränkte ich mich im wesentlichen auf zwei Modelle, wobei das eine auf individualpsychologischer, das andere auf psychoanalytischer Grundlage aufbaut. Beide Ansätze legen auf die Ausgestaltung einer Erziehungsschule grosses Gewicht.

Zulliger und Spiel wirkten in der gleichen Epoche und waren in grossen Bewegungen aktiv, welche nachhaltigen Einfluss bis in die heutige Zeit haben. Obwohl im Umfeld der Individualpsychologie in Wien und der Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik viele Lehrer tätig waren, ist es selten, zwei Lehrer zu finden, welche ausschliesslich in ihrem Beruf gearbeitet haben und sich dabei so explizit auf eine Theorie gestützt haben. Zulliger und Spiel machten es sich zur Aufgabe, die Richtigkeit der ihrer Arbeit zugrundegelegten Theorien mit der Umsetzung in die pädagogische Praxis zu verifizieren.

Neben den bisher angeführten Gründen, welche zum Entscheid geführt haben, Zulliger und Spiel vergleichend darzustellen, scheint mir zur Legitimation noch wichtig, dass beide Autoren tiefenpsychologisch orientiert arbeiteten. Das Wissen um die Bedeutung der ersten Kindheitsjahre für die Persönlichkeitsbildung und die Einflüsse der unbewussten Gefühle für das Verhalten der Kinder, ist für jedes pädagogische Handeln unumgänglich. Die Ansätze aber, welche den Menschen vom Unbewussten determiniert betrachten, werden in den neueren Modellen zu wenig berücksichtigt. Weil Gedanken der Antipädagogik in der heutigen Diskussion wieder mehr Raum finden (vgl. v. Braunmühl 1983; v. Schoenenbeck 1985) scheint mir die Untersuchung von Modellen und Theorien legitim, die auf einem Menschenbild basieren, welches das Kind als erziehungsbedürftiges Wesen betrachten (vgl. Roth 1966) und im Wirken der Lehrerpersönlichkeit einen zentralen neurosenprophylaktischen Faktor sehen.

Trotz divergierender Ansätze haben sich beide Modelle in der Praxis der zwei Lehrer bewährt. Mit einem Vergleich soll nach Gemeinsamkeiten und Differenzen geforscht werden, um dadurch zu Ansätzen zu gelangen, worin die zentralen Aspekte liegen, die erfolgreiche schulische Tätigkeit determinieren. Aus dem Vergleich der Arbeit zweier Lehrer, welche konsequent versuchten, eine tiefenpsychologische Theorie in die Praxis zu transferieren, könnten ausserdem Antworten auf die Frage gefunden werden, inwieweit eine Theorie oder aber die Persönlichkeit des Lehrers für eine erfolgreiche schulische Tätigkeit ausschlaggebend ist. Daran anschliessend soll auch die Frage nach der Bedeutung dieser Forschungsergebnisse aufgeworfen werden. Meine Intention geht dahin, nach pädagogischen Konsequenzen zu forschen, die zu einer verbesserten und einer anthropologisch fundierten Erziehungsarbeit in der Schule führen.



1. DIE METHODISCHE ANLAGE DER UNTERSUCHUNG

Für die Untersuchung der anvisierten Problemstellung schien mir die literaturkritisch-hermeneutische Methode am geeignetsten. Bei der Bearbeitung der mir gestellten Aufgabe ging ich vom Studium der Fachliteratur aus, wobei die Publikationen von Freud und Adler sowie von Zulliger und Spiel die Hauptquellen für die Arbeit bildeten. Weitere Texte wählte ich problemzentriert. Ferner versuchte ich auch meine persönlichen Erfahrungen als Lehrer und viele Erkenntnisse aus Diskussionen mit Lehrerkollegen miteinfließen zu lassen. Am Schluss jedes Hauptkapitels fasse ich aus Gründen der Transparenz die wichtigsten Punkte in Thesenform zusammen.

Um einen Ausgangspunkt für meine Betrachtungen zu erhalten, gehe ich zuerst auf prinzipielle Fragestellungen der Schule als Institution unserer Gesellschaft ein. Hier werden auch die für den Vergleich zentralen Raster-teilpunkte herausgearbeitet. Im Zentrum stehen die Hauptaufgaben der Schule - Stoffvermittlung und Erziehung - sowie deren Erschwerungen und die Möglichkeiten, die Einheit von Erziehung und Unterricht zu realisieren.

Als Vorspann zum Hauptteil der Arbeit folgt die Darstellung der individualpsychologischen Theorie, soweit sie für den Transfer in die Praxis Vorbedingung zum Verständnis ist. Die Stellungnahme der Individualpsychologie zur Schule als Institution soll auch kurz erörtert werden, damit sie im Vergleich der Ansätze in bezug auf die Schule der psychoanalytischen Sichtweise gegenübergestellt werden kann.

Die Umsetzung der individualpsychologischen Theorie in die Schulpraxis durch Oskar Spiel wird anschliessend referiert. Die Theorie der Psychoanalyse, deren Stellungnahme zur Schule und den Transfer in die Schulpraxis durch Hans Zulliger habe ich nach dem gleichen Muster dargestellt.

Um eine möglichst authentische Ausgangsbasis für den Vergleich zu erhalten, schien es mir am sinnvollsten, die beiden Modelle systemimmanent zu referieren. Ich habe versucht, beide Ansätze nach einem ähnlichen Raster aufzubauen, anhand dessen dann auch der Vergleich vorgenommen werden soll.

Eine genaue Uebereinstimmung war aber wegen der zum Teil differierenden Forschungsschwerpunkte der beiden Autoren nicht möglich. Die nur von einem Autor behandelten Aspekte wurden im Vergleich deshalb nicht wieder aufgenommen. Meine Intention, die Phänomene unter verschiedenen Aspekten zu beleuchten und die einzelnen Rasterteilpunkte der Individualpsychologischen und psychoanalytischen Schulpraxis in sich geschlossen zu präsentieren, führte dazu, dass innerhalb der Darstellung der beiden Modelle und in den ihnen zugrundegelegten Theorien, sich Wiederholungen nicht vermeiden liessen. Im Vergleich der beiden Ansätze bilden die übereinstimmenden Rasterteilpunkte die Basis.

Die durch die Vornahme des Vergleich erhaltenen Resultate sollen im weiteren als Grundlage für die Untersuchung der Möglichkeiten eines Transfers in die heutige Schulpraxis und für eventuelle pädagogische Konsequenzen verwendet werden. In diesem Zusammenhang und auch im Rahmen der Schlussbetrachtung möchte ich die Gültigkeit der erzielten Ergebnisse reflektieren und zu einer Würdigung und Kritik der beiden Modelle gelangen.

2. DIE SCHULE ALS SUBSYSTEM DER GESELLSCHAFT

In diesem Kapitel werden prinzipielle Fragestellungen und Probleme der Schule als Institution unserer Gesellschaft herausgearbeitet, um eine Basis für die Kritik an der Schule durch die Individualpsychologie und durch die Vertreter der Psychoanalyse zu erhalten. Zugleich werden die für den Vergleich von Zulliger und Spiel relevanten Rasterteilpunkte abgeleitet und mit Hinweisen kenntlich gemacht.

Im Laufe ihrer historischen Entwicklung hatte die Schule einen Prozess der immer intensiveren Institutionalisierung durchgemacht und steht heute in starker Abhängigkeit von Verfassungen, Gesetzen und Vorschriften, was sie in einen permanenten Konflikt zwischen Tradition und neuen Anforderungen der Gesellschaft bringt. Für die Institution Schule stellt sich deshalb die Frage, ob sie sich mehr um interne Belange oder um die externen Anforderungen kümmern soll (vgl. Widmer 1983, S. 137 f.).

Als Teilsystem von Staat und Gesellschaft ist die Schule eng mit ihnen und andern Systemen verflochten und muss deshalb primär deren Forderungen genügen. Auf diese Problematik weist schon Humboldt hin, wenn er schreibt, dass "die überlegene Macht des Staates das freie Spiel der Kräfte hemmt" (Humboldt zit. nach Heitger 1978, S. 44). Der Einfluss des Staates auf die Menschenbildung könne nicht positiv sein, weil der Mensch "Mannigfaltigkeit" und "Tätigkeit" wolle. Vielseitige und kraftvolle Charaktere wären im wesentlichen Resultat dieser Prämisse, während die in der Staatsidee implizierten Restriktionen gleichgeschaltete Maschinen aus den Individuen machen würden (vgl. Humboldt zit. nach Heitger 1978, S. 45).

Daraus deduziert Heitger, dass der Staat mit seiner politischen Macht nicht versuchen darf, "den Inhalt von Bildung konkret zu bestimmen, Mündigkeit zu operationalisieren, das heisst sie in seinem Sinn auszulegen. Das führt zu Indoktrination und opportunistischer Anpassung" (Heitger 1978, S. 53). Die in jeder Institution enthaltene Tendenz, sich selbst zu erhalten, diktiert der staatlichen Schule Normen, welche einem rein pädagogischen Aspekt zuwiderlaufen. Die Lösung dieser Problematik sieht Heitger in der Familien-erziehung, wo keine institutionellen Pressionen und Restriktionen für die Erziehung und Bildung existieren.

Die Schule steht heute in Gefahr, ihre eigenen pädagogischen Dimensionen zu ignorieren, da die Prävalenz der staatlichen Forderungen ihren pädagogischen Auftrag verkümmern lässt. Trotzdem ist zu erkennen, dass Gesellschaft und Staat der Schule schon immer einen "gewissen Freiraum" ausgespart haben, in dem Veränderungen durchführbar sind (vgl. Widmer 1983, S. 138). Es stellt sich also die Frage, ob es trotz der Institutionalisierung und Verflechtung der Schule mit anderen Systemen möglich ist, innerhalb dieses Freiraums ihr einen pädagogischen Auftrag zuzuweisen, welcher dem Schüler, dem eigentlichen Objekt der Schule, gerecht werden könnte.

2.1. Der Auftrag der heutigen Schule

Ueber Aufgaben der Schule zu referieren, welche ihr seitens der Gesellschaft zugeordnet werden, scheint eine kaum zu bewältigende Aufgabe zu sein: zu gross ist die Fülle der Erwartungen, die von den verschiedensten Interessengruppen an die Schule gestellt werden. Eltern etwa fordern, dass die Schule ihren Kindern helfe, das Leben in einer technisierten Welt bewältigen zu können. Sie sollen durch die Schule die Fähigkeit erlangen, am kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Leben zu partizipieren und gleichzeitig die Qualifikation für einen hochwertigen Beruf zu erwerben, was bedeutet, dass die Schule auch helfen soll, den sozialen Aufstieg zu begünstigen. Schliesslich möchten die Eltern, dass sie von schwierigen Erziehungsaufgaben entlastet werden (Sexualaufklärung, Drogenprävention etc.).

Auch die Wirtschaft postuliert, dass die heranwachsende Generation für ihre Aufgabe in Industrie, Handel und Dienstleistung durch die Schule qualifiziert werden muss, sowohl in bezug auf das Produzieren, wie auf das Konsumieren. Der Staat wiederum sieht in der Schule den "wichtigsten Integrationsfaktor für seine eigene kontinuierliche Identität. Durch schulische Sozialisation soll der junge Mensch lernen, den bestehenden Staat mit seinen konkreten Normen anzuerkennen, ihn als gerecht zu empfinden, ihm gegenüber loyal zu sein" (Heitger 1978, S. 37 f.).

Der Katalog der Forderungen ist damit bei weitem noch nicht beendet: er liesse sich noch beliebig erweitern. Deswegen drängt sich die Frage auf,

ob alles realisiert werden kann, ohne dass dadurch jeder Bereich der Schule letztlich an Qualität verliert. Autoren, welche dies bejahen, sehen die Konsequenz in der Forderung nach mehr Menschlichkeit und weniger Stoff und Technologie in der Schule. Heitger zufolge ist dies aber ein "betrübliches Zeichen, wenn die Humanisierung der Schule zur bildungspolitischen Forderung gemacht werden muss, als ob die Schule nicht ihrer Bestimmung nach der Humanität verpflichtet sei" (Heitger 1978, S. 38). Für die Problematik der heutigen Schule bleibt der Aspekt der "Humanisierung des Unterrichts" aber der zentral pädagogische. Letztlich kann dieser nur auf dem Hintergrund des Zusammenhangs zwischen Erziehung und Unterricht verstanden werden.

Vorerst soll ein allgemeiner Rahmen des Bildungsauftrages für die Schule gegeben werden. Dieser muss, den wechselnden Bedingungen entsprechend, flexibel sein und bedarf ständiger Reflexion. Drei Schwerpunkte sind zu beachten (vgl. Widmer 1967, S. 9 ff.).

2.1.1. Bildung der Begegnungsbereitschaft

Es gehört mit zum Bildungsauftrag der Schule, "das Kind offen und bereit zu machen für Begegnungen, in denen sich seine Menschlichkeit verwirklichen kann" (Widmer 1967, S. 13). Begegnungsbereitschaft ist so etwas wie die Basis des Bildungsprozesses. Sie bedeutet vor allem die Pflege der zwischenmenschlichen Beziehungen, die musische Erziehung, das "engagierte Lernen" und eine ethische Erziehung.

In der Verbesserung der Beziehungsfähigkeit ist eine der Hauptaufgaben des Lehrers zu sehen (vgl. 8.2.2.). Beziehungsfähigkeit als Grundlage der Begegnungsbereitschaft ist letztlich nur im Zusammenleben in einer Gemeinschaft, in diesem Falle die Klassengemeinschaft, erlernbar (vgl. 8.2.1.). Sie müsste als Arbeitsinstrument des Lehrers vermehrte Beachtung finden. Wie die Praxis von Zulliger und Spiel beweist, besitzt der Lehrer mit der geschickten Führung einer Klasse ungeahnte Möglichkeiten, seinen erzieherischen und unterrichtlichen Erfolg zu verbessern. Ueber den rein schulischen Bereich herausgreifend, bildet auch der intensive Kontakt mit den

Eltern eine Möglichkeit, durch tiefergehendes Verstehen der Schüler, die Voraussetzungen für die Verbesserung der Begegnungsbereitschaft zu schaffen (vgl. 8.3.5.).

2.1.2. Die Bildung als Streben nach Verantwortung und Wahrheit

Zur Bildung gehört auch die "Haltung der Sachlichkeit" gegenüber Wertfaktoren und zwar unabhängig von ihrer momentanen Brauchbarkeit. Sachlichkeit impliziert Freiheit, und in diesem Kontext muss die Schule zu entwicklungsangepassten Lösungsversuchen von Problemen anregen, welche die Schüler zur Selbständigkeit führen sollen. Eine bewusste Anleitung zu mehr Verantwortung ist eine der unabdingbaren Forderungen an den Bildungsauftrag der Schule, ebenso wie die Gewissensbildung und die Hinführung zu überindividuellen Werten. Auch in diesem Punkt erweist sich die Schulklasse als adäquates Medium, diese Ideen zu vermitteln.

2.1.3. Bildung als Hilfe zur Weltbewältigung

Ohne das stoffliche Wissen übermässig zu gewichten, soll die Schule den Kindern gezielte Ausschnitte der Welt vermitteln, welche ihnen die Kompetenz gibt, die moderne Realität zu verstehen. Angesichts der rasanten Entwicklung der Wissenschaften wird das Unterrichten von Lern- und Arbeitstechniken relevanter als enzyklopädisches Wissen. Flexibilität im Transfer eines rezipierten Stoffes in die Praxis muss deshalb Priorität bekommen. Weltbewältigung muss schliesslich auch Kompetenz zum Denken miteinbeziehen, d.h. zum Erfassen von Zusammenhängen und von Querverbindungen zwischen einzelnen Fächern.

Die Vermittlung dieser Kompetenzen bedingt eine Schulführung und Didaktik, welche vom Schüler grosse Eigenverantwortung, Initiative und Kooperationsfähigkeit verlangt (vgl. 8.3.2.). Weltbewältigung heisst auch Adaptionsfähigkeit und Flexibilität entwickeln. In einer sich schnell wandelnden Welt muss der Schüler ein natürliches Verhältnis zur Selbstkritik und zu einer kontinuierlichen Korrektur überholter Anschauungen und persönlicher Einstellung erwerben, da er sich sonst später nur mühsam an neue Situationen gewöhnen kann (vgl. 8.3.3.).

Diese drei Bildungsaufträge durchdringen sich mutual. "Wollen wir Bildung und nicht nur Ausbildung anstreben, dann dürfen wir uns gerade heute nicht hinter die messbare Leistung im Sinne der Weltbewältigung zurückziehen" (Widmer 1967, S. 14). Auch Weber sieht das Entscheidende der erzieherischen Arbeit in der Ausprägung einer "reifen Menschlichkeit", über die sich jedoch kein Ausweis erstellen lasse (vgl. Weber zit. nach Widmer 1967, S. 15). Nach Widmer ist eine Schulpädagogik ohne den "Sollensaspekt", ohne Orientierung an Normen und Werten, nicht möglich. In der Ausformulierung der drei Bereiche des Bildungsauftrags der Schule ist ein notwendiger Versuch zu sehen, von einem funktional-anthropologischen Bild des Menschen heraus eine zwar nicht ideologiefreie, aber doch relativ allgemeingültige Zielbestimmung des Bildungsauftrages der Schule zu schaffen (vgl. Widmer 1983, S. 146). Um diese Ziele ausformulieren zu können, bräuchte es eine psychologische und anthropologische Begründung über die Natur des Menschen. Was der Beitrag der Individualpsychologie und der Psychoanalyse dazu ist, soll später behandelt werden.

Ob ein pädagogischer Auftrag im Sinne von Weltbewältigung, Lebenstüchtigkeit und Lebenssinn überhaupt möglich ist, ob Erziehen und Unterrichten in der Schule sich verbinden lassen, ist eine zentrale Frage. Schulkritiker wie Illich und Freire bestreiten die Möglichkeiten pädagogischen Handelns in der Schule, weil diese als Institution, welche qualifiziert und selektionierte, nicht primär pädagogisch sein kann und daran gehindert ist, für Bildung einzutreten. Nach Pöppel hat es aber wenig Sinn, gegen die Deformierung des Menschen durch Institutionen zu rasonieren, denn die "faktische Unvereinbarkeit" von Erziehung und Schule spreche gegen die vielfältigen Erfahrungen täglicher Schulpraxis, wo sich die Sehnsucht der Schüler nach lebensorientierender Führung manifestiere. Aus diesem Grunde gehe es darum, in der Schule die Idee "einer erneuten und erneuernden Zuwendung zum Gedanken und zur Praxis der Erziehung" (Pöppel 1983, S. 18) zu realisieren. Der Lehrer als Erzieher und als Persönlichkeit rückt damit wieder mehr ins Zentrum der modernen Betrachtungsweise. Nach Widmer geschehen die "direkten Interaktionen, welche nicht stundenplanmäßig gelehrt werden, die aber mittel- und langfristig prägende Wirkung haben", also im eigentlichen Sinne erzieherisch wirken, auf der Beziehungsebene zwischen Lehrer und Schüler, im unmittelbaren Kontakt von Mensch

zu Mensch (vgl. Widmer 1983, S. 149). Ob dies gelingt, ob der Schüler in der Schule "Geborgenheit als Atmosphäre des Wohls" als Voraussetzung für die Erreichung von schulischen Leistungen erleben kann, dafür ist der Lehrer "mit seiner Persönlichkeit und mit seinem pädagogischen Gewissen allein verantwortlich" (Widmer 1983, S. 149). Worin bestehen nun die Schwierigkeiten, welche den beschriebenen Auftrag der heutigen Schule erschweren?

2.2. Erschwerungen für den Bildungs- und Erziehungsauftrag

Wie schon im vorangehenden Kapitel angedeutet wurde, erfährt die Schule als Subsystem von Gesellschaft und Staat mittelbare und unmittelbare Einflüsse, welche sich als Erschwerungen für einen pädagogischen Auftrag der Schule auswirken. Mit den mittelbaren Erschwernissen sind gesellschaftsstrukturelle Phänomene gemeint, welche langfristig über Behörden, Eltern und Lehrer als epochale Phänomene in die Schule hineinwirken. Weil im Rahmen dieser Arbeit nicht näher darauf eingegangen werden kann, seien mehr stichwortartig einige erschwerende Faktoren aufgeführt (vgl. Widmer 1982, S. 451 ff.): Eine Vielzahl von Problemen unserer Gesellschaft ist ungelöst, was sich allgemein in Orientierungslosigkeit und Angst vor der Zukunft äussert; eine Diskussion über Werte und Ziele, welche erreicht werden sollen, wird vage, weil eine bewusste Lebensorientierung der Menschen fehlt. In wirtschaftlich schwierigeren Situationen erhält die Frage der Selektion einen wichtigen Stellenwert, da sie nämlich über die Möglichkeit von Ausbildung und freier Berufswahl entscheidet. Die physische und psychische Ueberreizung durch Massenmedien, welche den Menschen Leitbilder einer "heilen Welt" vorgaukeln, wirken sich auf die Schule aus. Immer früher greift das Drogenproblem in den Bereich der Schule hinein, und immer mehr Menschen greifen zu den Drogen, geben ihr bisheriges Leben auf und beenden weder Schule noch Lehre, noch suchen sie einen Liebespartner - sie haben keinen Sinn mehr im Leben.

Neben diesen mittelbaren Erschwerungen, welche oft unbemerkt die Schule beeinflussen, stehen die unmittelbaren, von denen gesprochen wird, wenn die direkten Interaktionen des Unterrichts und der Erziehung beeinträchtigt sind.

Die ständig steigenden fachlichen Anforderungen haben zu einer Perfektionierung im methodisch-didaktischen Bereich geführt. Diese Fortschritte haben aber nicht zur erwünschten Aenderung im Interesse und in der Motivation des Schülers oder zu einer signifikanten Verbesserung des Lernerfolges geführt, sondern neben der Hyperaktivität und der damit verbundenen Unruhe der Schüler wird eine immer offener gezeigte Ablehnung der Schule, eine Leistungsverweigerung und Apathie der Kinder zum dominierenden Schulproblem. Viele Lehrer fühlen sich durch die zunehmenden Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene und der Sachebene des Unterrichts überfordert und leiden unter physischen und geistigen Erschöpfungszuständen (vgl. Strittmatter 1986, S. 12).

Die psychischen Schwierigkeiten der Jugendlichen werden immer gravierender (vgl. Tages Anzeiger, 1987, S. 52) und die Zeichen der Verwahrlosung und die Verherrlichung von Gewalt in Kino und Video sind unübersehbar. Die herkömmlichen Erziehungsmittel sind unzulänglich. Aus diesem Grunde soll auch in dieser Arbeit die Frage untersucht werden, ob Zulliger und Spiel zur Problematik der Erziehungsmittel (vgl. 8.2.3.) und zu den Möglichkeiten der Integration auffälliger Einzelschüler Antworten geben, die Lösungsansätze für die heutige Zeit bieten (vgl. 8.2.4.). In diesem Zusammenhang muss auch die Sonderschulung erwähnt werden, welche mit zunehmendem Ausbau zu einem stigmatisierenden Faktor für die Betroffenen wird. Die Stellungnahme der beiden Autoren zum Problem der Sonderschulung scheint mir deshalb ebenfalls von grosser Aktualität (vgl. 8.3.4.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schule heute mannigfaltigen Erschwerungen von innen und aussen ausgesetzt ist, was die Aufgabe des Lehrers sehr behindert. Die Basisaufgaben der Schule - Erfüllung gesellschaftlicher Bedürfnisse und Verwirklichung eines individuellen Menschseins - werden immer mehr erschwert. Die Möglichkeiten, in der Schule noch einen Erziehungsauftrag zu realisieren, werden als sehr minim betrachtet (Heitger 1978). Die zunehmende Abkapselung des Menschen unserer Gesellschaft in sich selbst, und die wachsenden Probleme der Jugend zeigen auf, welchem Auftrag die Schule aber vermehrt gerecht werden müsste. Was trägt sie bei, diese Probleme zu verhindern? Ringel meint: "Ich wage die Behauptung: Sie tut gar nichts! Sie lässt diesen Zustand auf sich be-

ruhen. Im Gegenteil: Sie führt noch zu einer Intensivierung dieses Zustandes! Sie beruht auf der Tatsache, dass unsere Schule eine einseitige Wissensvermittlung ist, während die Menschenbildung nicht stattfindet (...). Unsere Schüler verlassen die Schule ohne jede Sozialisation, ohne jedes Gemeinschaftsgefühl" (Ringel 1984). Diese Ausführungen zielen auf die Thematik des Zusammenhangs zwischen Erziehung und Unterricht, was im nächsten Kapitel eingehender untersucht werden soll.

2.3. Erziehung und Unterricht

2.3.1. Abgrenzung der Begriffe

Primär hat die Gesellschaft der Institution Schule die Aufgabe zugeordnet, die junge Generation "in die 'gültigen' Werte der traditionellen Kultur und in die aktuellen Bezüge und Erfordernisse der Gegenwart" einzuführen (Widmer 1967, S. 5.). Im Unterricht geschieht dies "durch die stufengemässe Entfaltung der zum Verständnis der Vergangenheit und der Gegenwart notwendigen Kräfte, geschieht durch die Entfaltung jener Funktionen, die Weiterentwicklung und Neuanpassung in einer sich ständig wandelnden Zukunft ermöglichen" (Widmer 1967, S. 5). Mit Unterricht wird eine Veränderung der Sach-, Sozial- und Gefühlserfahrung bewirkt oder zumindest intendiert. Dieser Prozess geschieht durch kommunikatives Handeln nicht nur zwischen einem Lehrer und Schülern, sondern in der gemeinsamen Auseinandersetzung von Lehrer und Schülern und Schülern untereinander mit dem Kulturgut. Dabei wurde im Laufe der Entwicklung auf die Akkumulation enzyklopädischen Wissens immer mehr zugunsten von Unterricht in Erfahrungsfeldern verzichtet. Ganz allgemein scheint im Begriffsfeld Unterricht das Lernen zur zentralen Kategorie zu avancieren. Lernen soll als "Hilfe zur Selbstführung" verstanden werden und mit ihm die kontinuierliche Forderung nach Gebrauch der eigenen Vernunft realisiert werden. Als erkenntnisleitendes Prinzip dient das Streben nach Wahrheit (vgl. Hintz 1984, S. 135).

Der zweite Aufgabenbereich der Schule, nämlich die Erfüllung individuellen Menschseins, wird als Erziehung umschrieben. Die Frage ist, was unter dem Begriff verstanden werden soll. Ganz allgemein kann als Erziehung die Summe bewusster und unbewusster Handlungen seitens der Erwachsenen, welche auf die Förderung Heranwachsender zielen, betrachtet werden. In diesem weit gefassten Erziehungsbegriff meint Erziehung alle Massnahmen und Prozesse, die dem als Mensch geborenen Wesen helfen, in seine Menschlichkeit hineinzufinden. Dieser Erziehungsbegriff wurde früher primär als Erziehung zur Regelung und Steuerung des freien Willens verstanden, was der Erziehung den Vorwurf eingebracht hat, sie würde manipulieren und den Menschen an das jeweils herrschende ideologische Konzept anpassen. Selbstverständlich wird jeder Erzieher dem folgen, "was dem eigenen Bewusstsein und der eigenen Ueberzeugung vom richtigen Erzogen-sein entspricht" (Pöppel 1983, S. 26). Diese Alltagstheorien, welche auf einem bestimmten Menschenbild, auf sittlichen Idealen basieren, sind es letzten Endes, welche unser Erziehungsverhalten determinieren.

"Aber auch hier, bei diesem 'gutgemeinten' Erziehungsverständnis, müssen wir einen Vorbehalt machen; hier liegt das sicher am schwersten wiegende und aufzuhebende Missverständnis der Erziehung. Trifft ein blosses Uebergeben und Uebernehmen einer bereits vorweggedachten, vorwegentschiedenen, vorweggelebten Lebensordnung das, was wir Erziehung nennen? Können wir gerade heute in einer Gesellschaft, die in ihrem normativen Gefüge nicht mehr von Geschlossenheit und ungebrochener Tradition bestimmt ist, Erziehung noch so 'einfach' verstehen? Kann man sagen, Erziehung sei geglückt, wenn sich Kinder und Jugendliche mit unseren persönlichen und gesellschaftlichen Moralvorstellungen ungeprüft identifizieren, wenn sie sich ihnen lediglich konform verhalten, wenn sie sich so in unsere Lebenshaltung integrieren?" (Pöppel 1983, S. 27).

Um dem Vorwurf zu begegnen, Erziehung sei Manipulation, versucht Brezinka den Begriff der Erziehung derart zu verkürzen, dass in ihr das Sollensproblem nicht mehr material in Erscheinung tritt, er interpretiert also

Erziehung technologisch und formal (vgl. Brezinka 1971, S. 26). Ein anderer Weg ist, die Abgrenzungsproblematik auf der Basis eigener wissenschaftlicher Prinzipien zu diskutieren. Es geht hier darum, ein neues Verständnis von Erziehung zu entwickeln, welches dem menschlichen Handeln Maximen bietet, ohne es den herrschenden Verhältnissen zu unterwerfen. Voraussetzung dafür ist, sich nicht nur mehr am Vergangenen und Bestehenden zu orientieren, sondern das Richtmass aus der humanen Perspektive des gesellschaftlichen Weiterschreitens zu gewinnen. Erziehung wird zu einem Prozess immer intensiveren Einlebens des heranwachsenden Menschen in unsere gesellschaftliche Interaktion oder anders ausgedrückt, zu einem "nie zu Ende gehenden Prozess wechselseitiger Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt im Sinne eines immer ereignisreicheren In-der-Welt-Seins und eines zunehmend dynamischeren und gestalthafteren Zu-sich-selbst-Seins" (Widmer 1967, S. 3 f.). Nach Pöppel ist dieser Begriff des Erziehungsprozesses entscheidend an die Bedingung geknüpft, dass der Educand so geführt werden muss, dass er zur eigenen Entscheidung fähig wird (vgl. Pöppel 1983, S. 27). Erziehung zielt also auf kritisches Werten und auf Hilfe zur kontinuierlichen Selbsterziehung.

Auf dem Gebiete der Curriculum-Forschung tendierte die Aktivität dahin, Ziele zu operationalisieren; auf ähnliche Weise gewann die Forderung nach Operationalisierung auch Einfluss auf den Erziehungsaspekt des Schulauftrages. Man orientierte sich nur noch an Zielen, die als Verhaltensweisen messbar waren, wie zum Beispiel Sozialisationsmechanismen, Sozialtechniken u.a.m. Nicht qualifizierbare Faktoren, wie etwa Gesinnung, innere Haltung usw., waren nicht mehr Objekte der Untersuchung. "Personalität als Subjektsein seiner eigenen Akte, Selbstbestimmung, freie Urteilsfindung und selbstbegründete Entscheidung müssen ihren beherrschenden Platz in der Pädagogik räumen; allenfalls dürfen sie auf Nebenplätzen in verschleiender Absicht ein kümmerliches Dasein fristen" (Heitger 1978, S. 48). Berücksichtigt man die spezielle Situation der Schulerziehung nicht, tendiert man dazu, sowohl das Lernen als auch das Erziehen in der Schule zur Lern- und Verhaltenskonditionierung zu reduzieren, was dem komplexen "Schulleben" (Hintz 1984) in keiner Weise gerecht werden kann. Auf hoher Abstraktionsebene formulierte Ziele taugen wenig, wenn sie nicht mit den konkreten Bedingungen in Kontakt stehen. Schule ist Funktions- und

Lebensraum zugleich. Es scheint mir deshalb notwendig, Möglichkeiten zu suchen, die Einheit von Erziehung und Unterricht in der Praxis realisierbar zu machen, was erfordert, dass die verantwortliche Selbstführung des Lebens und Lernens in der Schule nicht nur gelehrt, sondern auch gelebt wird.

2.3.2. Die Einheit von Erziehung und Unterricht

Diesem Kapitel soll eine kurze problemgeschichtliche Analyse des Postulats nach Einheit von Erziehung und Unterricht - von Hintz (1984) als "Schulleben" definiert - vorangestellt werden.

Am Anfang steht die Position Johann Heinrich Pestalozzis. Er hat mit seiner These der Einheit von Familien- und Schulleben den Reflexionen über Fragen der Erziehung und des Unterrichts in der Schule zentrale Impulse gegeben. Nach Pestalozzi verlangt die Unteilbarkeit der Menschennatur die Einheit der Menschenerziehung. Die Schulerziehung muss im Geiste der Familie, dem ursprünglichen Erziehungsort des Individuums, realisiert werden. Indem die Schule ihren Unterricht an die Realsituation der Kinder anschliesst und durch Anschauung, Sprache und Liebe die moralische und intellektuelle Entwicklung fördert, erfüllt sie ihren Erziehungsauftrag. Die Schule darf nicht bloss rationale Kompetenz intendieren, sondern muss auf die Vervollkommnung des Menschen in seiner Totalität ausgerichtet sein. Die von Pestalozzi angestrebte Vereinigung von Familien- und Schulleben lässt sich aber mit dem Eintritt ins industrielle Zeitalter, mit dessen staatlicher Schulträgerschaft und der sich abzeichnenden Monopolstellung der Schule für Unterricht und Erziehung nicht realisieren. Eine funktionalisierte Schule, welche Qualifikationen und Neuverteilung der sozialen Ränge systematisch und leistungsgerecht vornehmen kann, entspricht dem aufstrebenden Bürgertum eher. Dieser gewandelte Ansatz wird in der Position Herbarts und der Herbartianer transparent.

Herbart fordert die Trennung von Familien- und Schulleben und die Prävalenz des erziehenden Unterrichts vor der Zucht. "Wenn das Schulleben auch ganz in den Dienst des Unterrichts gestellt wird, so ist es doch ein

Verdienst Herbarts, dabei die Bedeutung der persönlichen Begegnung zwischen Lehrer und Schüler (...) betont und das Handeln als Prinzip der Charakterbildung herausgestellt zu haben" (Hintz 1984, S. 74). Dass aber die von Herbart angestrebte Erziehungsschule schliesslich als Unterrichtsschule installiert wurde und dessen Lehre vom erziehenden Unterricht Basis der Durchrationalisierung und intellektualistisch-didaktischen Vorgeformtheit des Unterrichts wurde, ist auf die einseitige Weiterführung des Herbart-schen Ansatzes durch die Herbartianer zurückzuführen. Diese formalisierte Lernschule ist für den Staat ein willkommenes Instrument zur Durchsetzung seiner Bildungsinteressen. Als Institution zur Organisation von Unterricht separiert sich die Schule von der Familie und wird eigener Lebensbereich; der Dualismus von Erziehung und Unterricht wird endgültig festgesetzt (vgl. Hintz 1984, S. 75 f.).

Die schon von Pestalozzi und Herbart geforderte Abwendung der staatlichen Monopolherrschaft über die Schule ist zu Beginn des 20. Jahrhunderts schon nicht mehr realisierbar. Doch machen die von fast allen konstatierte Krise der Erziehung in Familie und Gesellschaft und die Degeneration der Schule zur reinen Unterrichtsschule eine Neubesinnung auf den Erziehungsauftrag der Schule notwendig. Die Positionen der Reformpädagogen stehen deshalb für neue Ansätze zur Umgestaltung der Schule in eine Erziehungsschule.

In den einzelnen reformpädagogischen Modellen werden die Bedingungen für eine Gestaltung der Schule als Lebensraum für Lehrer und Schüler entworfen. Insgesamt wird eine Reform mit dem Ziel der Humanisierung, der Schülerorientierung und der Entstaatlichung der Schule angestrebt. Nach Hintz wird die funktionalisierte Unterrichtsschule der Herbartianer durch die Reformpädagogen überwunden und die Notwendigkeit der Gestaltung der Schule als Lebens- und Erziehungsraum bewiesen, aber theoretisch zu wenig fundiert, als dass ihr Konzept als Fundament für die Umsetzung des Erziehungsgedankens umfassend geeignet wäre. "Die Entfaltung der Möglichkeitsbedingungen von Unterricht und Erziehung als methodisch-systematische Grundlegung einer Schulgestaltung, die der Selbstführung des Menschen zu intellektueller und moralischer Mündigkeit dient, bleibt wissenschaftliches Desiderat der Pädagogik" (Hintz 1984, S. 79).

Theoretisch stellen Erziehung und Unterricht eine nicht zu separierende Einheit dar. Nach Petzelt ist die Relation zwischen beiden Grössen nicht aufhebbar; sie ergibt sich aus der spezifischen Art, wie sich das Ich als Subjekt den Objekten zuwendet. Diese Zuwendung impliziert einerseits das Wissen um das Objekt, andernseits eine wertende Stellungnahme, welche bewusst oder unbewusst vom Subjekt gemacht wird (Petzelt 1961; Petzelt 1964). "Immer, wenn das Ich sich einem Gegenstand zuwendet, zeigt es auch Werte einer Haltung; schon das Sichzuwenden zu diesem Gegenstand ist eine Frage der Haltung" (Heitger 1978, S. 40 f.).

Aus der Natur der menschlichen Psyche, welche nie absolut neutral sein kann, resultiert nach Heitger die fundamentale Zusammengehörigkeit von Erziehung und Unterricht. Die Frage nach der Haltung des Menschen einem Lerngegenstand gegenüber stellt sich immer in jedem Unterrichtsfach; jeder Unterricht ist somit auch erzieherisch. Eine Trennung von Erziehung und Unterricht wird heute denn auch nicht mehr bestritten, und die Prävalenz der Erziehung vor dem Unterricht steht in den Gesetzen: "Die Erziehung soll im Vordergrund stehen (...), alle Massnahmen, die in der Schule und durch die Schule getroffen werden, so auch die Gestaltung des Unterrichts, müssen den Erfordernissen der Erziehung entsprechen" (Volksschulgesetze des Kantons Zürich 1978, S. 384 f.).

Man kann aber nicht übersehen, dass der Lehrer eher "Disziplinhalter als Erzieher" ist (Heitger 1979), in der Praxis primär zur Wissensvermittlung orientiert ist und sich des unabdingbaren Zusammenhangs zwischen Unterricht und Erziehung, des unteilbaren pädagogischen Prozesses, nicht bewusst ist. Probleme der Unterrichtsgestaltung, der Unterrichtsmittel, der Leistungskontrolle, der Benotung und des Effektivitätstrainings von Lehrerverhalten zwecks Leistungssteigerung der Schüler stehen im Vordergrund. Diese auch von Hintz konstatierte einseitige Ausrichtung der Schulerziehung und der Mangel an wissenschaftlich fundierten und praxisorientierten Möglichkeiten für ein "Schulleben" kann einerseits aus der historisch gewachsenen Differenzierung in Unterricht und Erziehung erklärt werden. Man sah seit dem 17. Jahrhundert im Wissenserwerb auch eine Möglichkeit der Mehrung menschlicher Handlungsmöglichkeiten. Durch methodische, unterrichtliche Kunstgriffe suchte man die Vermittlung von Wissen und damit von

Macht zu optimieren. Das hatte aber zur Folge, dass man zur Erhaltung der gesellschaftlichen Ordnung den "richtigen" Gebrauch von Macht lehren musste, was unter den erzieherischen Aspekt fiel. So teilte sich das pädagogische Handeln in zwei Massnahmengruppen auf: in die Vermittlung des Wissens (Unterricht) und in die Unterweisung des Willens (Erziehung). Dazu kommt, dass die Familienerziehung im Laufe der Zeit durch die Schulerziehung eine Ausweitung erfahren hat, welche die Kinder heute für ihre Sozialisation brauchen.

Andererseits ist es aus Gründen der Komplexität und der nicht mehr neugierbaren Schwierigkeit der Erziehungsproblematik nur zu verständlich, dass in der Praxis das Gewicht auf dem Aspekt des Unterrichtens liegt und auf den impliziten Erziehungsidealen, welche aus der übermässigen Akzentuierung der Leistung resultieren. Deshalb nützen auch ganze Bibliotheken von Büchern nichts, welche den erzieherischen Wert von gewissen Unterrichtsgebieten hervorheben. Alle pädagogischen Bemühungen geschehen letztlich auf einer Beziehungsebene (vgl. Widmer 1983); diese ist es also, welche Unterricht und Erziehung möglich macht und zur Einheit werden lässt. In der Ausgestaltung der Beziehung zwischen Schüler und Lehrer und der Schüler untereinander liegt denn auch die immense Schwierigkeit, vor der sich die heutige Schule gestellt sieht (vgl. 8.3.1.).

2.4. Beratung in der Schule

Die mittel- und unmittelbaren Erschwörungen des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule manifestieren sich in zunehmenden psychischen Problemen der Schüler und in einer allgemeinen Krise des Erziehungsgedankens. Das Bedürfnis nach struktureller Hilfe (Reformen) und nach individueller Hilfe (Einzelfallberatung und Therapie) ist mittlerweile so gross geworden, dass die Fachpsychologen die Arbeit immer weniger bewältigen können. In dieser Bedarfsücke (Seiss 1975) hat sich eine pädagogische Disziplin entwickelt, welche im Vorfeld der klinischen Psychologie durch Beratung konfliktreduzierend und präventiv zu arbeiten sucht. Auf institutionaler Ebene hat sich eine Vielzahl von speziellen Beratungsdiensten entwickelt, die im näheren Umfeld der Schule tätig sind. Nach dem Vorbild

der USA, wo ein seit den fünfziger Jahren systematisch ausgebautes Schulberatungssystem existiert, beginnt sich auch in Europa die systembezogene Beratung im Rahmen der Schule zu entwickeln, was sich aus den wissenschaftlichen Veröffentlichungen ersehen lässt (Aurin 1984; Martin 1974; Manstetten 1982 etc.). In der Schweiz hat sich das Konzept spezieller Beratungsdienste auf der Basis klinisch-schulpsychologischer Hilfe beim problematischen Einzelfall durchgesetzt. Es ist hier aber nicht Raum, die Aktivitäten dieser institutionalisierten Hilfeleistungsstellen näher zu diskutieren.

Nach Aurin (Aurin et al. 1977) klappt Anspruch und Wirklichkeit der institutionalisierten Beratung weit auseinander. Trotzdem ist eine zunehmende Etablierung spezieller Beratungsdienste zu konstatieren, was die Beratung durch den Lehrer selbst - als Teil seines pädagogischen Handelns - zusehends in den Hintergrund zu drängen droht (Benz 1978). Schon Bach (1960) versucht die Bedeutung von Beratung als Bestandteil erzieherischen Handelns des Lehrers zu akzentuieren. Dieser Ansatz blieb aber lange Zeit unbeachtet, man konzentrierte sich zu sehr auf den Ausbau institutionalisierter Beratungsdienste und isolierte damit Beratungsvorgänge kontinuierlich von der konkreten erzieherischen und unterrichtlichen Lehrerpraxis. Die ohnehin existierende Tendenz, die Aktivität des Lehrers auf Wissensvermittlung und Lernkontrolle zu reduzieren, wurde damit noch unterstützt.

Beratung in der Schule, definiert als "Orientierungs-, Lern- und Entwicklungshilfe, als Hilfe zur Selbsthilfe, zur Selbstverwirklichung zu bestmöglicher Entfaltung individueller Fähigkeiten und mündigen Verhaltens" (Aurin et al. 1973, S. 4), lässt die Beratung seitens des Lehrers als Bestandteil von Erziehung und Unterricht nahtlos integrieren. Beraterisches Handeln des Lehrers umfasst sowohl Hilfestellung im kognitiven Bereich wie die Bewältigung psychischer und sozialer Probleme. Die Basis für das Gelingen von Beratungsprozessen muss der Lehrer sich durch sein Verhalten selber schaffen, d.h. er sollte sich die soziale Kompetenz erwerben, in der adäquaten Art auf die Probleme der Schüler eingehen zu können.

Es kann aber heute noch nicht darum gehen, vom Lehrer diese Fähigkeiten zu fordern, welche Rogers zum Beispiel als Leitlinien für lernförderndes

Verhalten postuliert (vgl. Rogers 1974, S. 163 ff.). Zuerst müsste eine Ausbildung geschaffen werden, welche dem Lehrer die Möglichkeit gibt, schon während des Studiums Beratung als Hilfe zur Selbsthilfe zu erfahren. Nach Benz wäre dies Voraussetzung, Beratung als pädagogische Handlungsform in der Schule zu realisieren (vgl. Benz 1978, S. 28).

Idealtypisch ist Beratung an eine Reihe von Prämissen gebunden (Freiwilligkeit, Gleichrangigkeit zwischen Berater und Hilfesuchendem, keine Sanktionen etc.). Im konkreten Feld der Schule sind Voraussetzungen und Bedingungen für Beratung als pädagogisches Handeln sehr eingeschränkt. So existiert beispielsweise ein Kompetenzgefälle und eine Strafbefugnis seitens des Lehrers. Aus diesem Grunde und wegen anderer pädagogischer Aufgaben wie Stoffvermittlung, Elternarbeit etc., kann Beratung in der Schule nicht ausschliessliche Arbeit des Lehrers sein. Beratung durch den Lehrer stösst auch an Grenzen, weil ihn seine Ausbildung nicht zum Beratungsspezialisten machen kann. Für schwierige Probleme muss er auf die Einrichtung spezieller Beratungsdienste zurückgreifen können. Nach Benz sollte aber trotz dieser Einschränkungen versucht werden, "in der Realität soweit wie möglich an den Idealtypus von Beratung als pädagogischer Handlungsform heranzukommen" (Benz 1978, S. 25). Dabei soll nicht der Anspruch erhoben werden, der Lehrer müsse therapeutisch wirken können, sondern Beratung und Besprechung von Problemen sollte zu einer "normalen" Form der Kommunikation und Interaktion in der Schulklasse werden. Bedenkt man, welche grosse Rolle der Lehrer im Leben des Schulkindes einnimmt, muss angenommen werden, dass in einer auch beraterisch orientierten Schulpraxis immense prophylaktische Ansätze vorhanden sind.

Die Frage, inwieweit der Lehrer beraterische oder sogar therapeutische Funktionen übernehmen soll, wird im Vergleich weiterdiskutiert werden, da in diesem Falle die beiden tiefenpsychologisch orientierten Autoren auch auf diesem Gebiete tätig waren. Ich erhoffe mir dabei Antworten auf die Frage, wo Grenzen und Möglichkeiten beraterischer und therapeutischer Arbeit in der Schulpraxis liegen (vgl. 8.4.).

Zum Abschluss soll nochmals erwähnt werden, dass die in diesem Kapitel aufgeworfenen Fragestellungen, insbesondere der Aspekt einer tiefgreifen-

den Erziehungsarbeit in der Schule, von der Lehrerpersönlichkeit grössere Kompetenzen verlangt und somit die Problematik der Lehrerausbildung tangiert wird. Aus diesem Grunde sollen die Gedanken Zulligers und Spiels, welche auch in der Lehrerbildung tätig waren, im Vergleich eingebracht werden (vgl. 8.5.).

In diesem Kapitel wurde u.a. die untrennbare Einheit von Erziehung und Unterricht hergeleitet. Für die Darstellung des für den Vergleich notwendigen Rasters wird aus Gründen der Uebersichtlichkeit die Tätigkeit des Lehrers in erzieherische und unterrichtliche Aufgaben aufgeteilt. Im Mittelpunkt des erzieherischen Aspekts steht die Schulklasse als Gemeinschaft. In ihr gestalten sich die erzieherischen Aufgaben des Lehrers, werden die Erziehungsmittel angewendet und geschieht die Integration auffälliger Einzelschüler. Mit diesen Rasterteilpunkten sind die zentralen erzieherischen Aspekte in der Praxis des Lehrers umrissen. Die für den Unterricht relevanten Punkte gruppieren sich um die Forderung einer Einheit von Erziehung und Unterricht. Schulführung und Didaktik, der Umgang mit den Fehlern der Schüler, die Frage der Sonderschulung und die Mitarbeit der Eltern werden unter dem Aspekt der Einheit von Erziehung und Unterricht betrachtet. Die abschliessenden Vergleichspunkte befassen sich mit der Abgrenzung von Erziehung in der Schule von der Kindertherapie und den aus dem gesamten Vergleich sich ergebenden Fragestellungen zur Ausbildung der Lehrer.

2.5. Zusammenfassung in Thesen

1. Die Schule ist ein Subsystem der Gesellschaft. Trotz zunehmender Verflechtung mit anderen Institutionen besitzt die Schule traditionellerweise einen Freiraum, der Modifizierungen im Sinne einer intensiveren Erziehungsarbeit ermöglicht.
-

Die Schule hat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Er umfasst Hilfe zur Weltbewältigung, Bildung der Begegnungsbereitschaft und Streben nach Verantwortung und Wahrheit. Mittelbare Erschwernisse, d.h. gesellschaftsstrukturelle Phänomene, und unmittelbare Erschwernisse, wel-

che sich in der praktischen Durchführung von Unterricht manifestieren, stellen den Bildungs- und Erziehungsauftrag heute in Frage. Als Subsystem der Gesellschaft soll die Schule den vom Staat aufgetragenen Aufgaben genügen, was sie zum wichtigsten Integrationsfaktor für die kontinuierliche Identität des Staates macht. Dies präjudiziert aber die Gefahr der Indoktrination und der opportunistischen Anpassung. Wegen des zunehmenden Einflusses von Wirtschaft, Gesellschaft und Staat droht der zentralpädagogische Aspekt der Schule, nämlich die Persönlichkeitsbildung im Rahmen eines humanen Unterrichts unterzugehen. Aus Tradition besitzt jeder Lehrer aber in seinem Schulzimmer einen gewissen Freiraum, dessen Nutzbarmachung im Sinne einer humanen und erziehungsorientierten Schulführung innerhalb der Klasse und über sie hinaus Konsequenzen für Gesellschaft und Staat haben kann. Unter dieser Prämisse können Veränderungen primär von der einzelnen Lehrerpersönlichkeit kommen.

2. Der Erziehungsaspekt in der Schule wird vernachlässigt. Durch Gestaltung einer Einheit von Erziehung und Unterricht wird die Art der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler zum zentralen Problem.

Trotz der erziehungswissenschaftlichen Einsicht, dass sich die Arbeit mit Menschen nicht in Unterrichten und Erziehen teilen lässt, dominieren in unseren Schulen Qualifikation und Selektion, was sich erzieherisch sehr negativ auf die Schüler auswirkt und ihnen ein einseitiges und unrealistisches Bild von der Welt suggeriert. Die erzieherischen Resultate einer solchen Ausrichtung der Schulerziehung widerspiegeln sich beispielsweise in der Selbstmordstatistik und des zunehmenden psychischen Elends. Die Ursache dafür muss in der Schwierigkeit und Komplexität liegen, eine Erziehung in der Schule zu realisieren und zu praktizieren, welche die Totalität des kindlichen Individuums in bezug auf persönliche Lebensgestaltung, Gemeinschaftsleben, Konfliktlösung, Unterricht und Selbstführung zu intellektueller und moralischer Mündigkeit umfasst. Pädagogische und unterrichtliche Bemühungen geschehen auf einer Beziehungsebene. Die Art und Weise deren Ausgestaltung bewirkt Erfolg oder Misserfolg, und hier scheint die zentrale Problematik der heutigen Schule zu liegen.

Der Lehrer muss in bewussterem Masse erzieherische Aufgaben übernehmen und sich Kompetenzen dafür aneignen. Der Erziehungsgedanke sollte zum determinierenden Kriterium schulpädagogischer Praxis werden (vgl. Pöppel 1983, S. 18).

3. Besprechen von Problemen und Beratung durch den Lehrer soll zu einer normalen Form der Kommunikation und Interaktion in der Schulklasse werden.
-

Die im Ausbau begriffene institutionalisierte Beratung isoliert Beratung und persönliche Hilfestellung im Gespräch zusehends von der konkreten erzieherischen und unterrichtlichen Praxis. Die Prävalenz von Wissensvermittlung in der Schule wird dadurch intensiviert und der Lehrer beraubt sich durch Abgabe seiner Beratungsfunktionen an externe Institutionen eines wichtigen Teils seines pädagogischen Handelns. Beratung in varianten Formen (Benz, Rückriem 1978) könnte zum wichtigen Bindeglied zwischen Unterricht und Erziehung werden. Institutionalisierte Beratung hat dann ihre Berechtigung, wenn einzelne Schüler so starke Konflikte evozieren, dass Unterrichten und auch Beratung durch den Lehrer nicht mehr möglich ist.

Beratung in der Schule heisst nicht, dass der Lehrer therapeutisch wirken muss; sie erwächst situativ aus dem Unterricht und sollte zur normalen Form der Konfliktlösung und Kommunikation im Unterricht werden. Der Lehrer bleibt in seiner Hauptfunktion Unterrichter, wobei Beratung integraler Bestandteil seiner Praxis ist. Kompetenzen für seine beraterische Tätigkeit müsste er sich in seiner Ausbildung aneignen, wobei studienbegleitende persönliche Beratung idealste Voraussetzung für deren spätere Realisierung als pädagogische Handlungsform im eigenen Unterricht darstellen würde.

3. INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHE PAEDAGOGIK

3.1. Abriss der Persönlichkeitstheorie Alfred Adlers

Es stellt sich als komplexe Aufgabe heraus, Alfred Adlers Individualpsychologie darzustellen, da seine Werke äusserlich wenig zusammenhängend und nicht klar systematisch strukturiert sind. Ich versuche deshalb, seine Theorie, beginnend mit dem Problem des Lebensstils, aufzurollen und so immer tiefer in individualpsychologische Gedankengänge und Zusammenhänge vorzudringen. Auch bereitet es anfänglich Schwierigkeiten, in ein Gedankengebäude einzudringen, welches Oskar Spiel als "individualpsychologische Lebenshaltung" bezeichnete. Dieser Umstand hat nicht wenige dazu verleitet, die Lehre der Individualpsychologie als zu einfach und zu oberflächlich zu bezeichnen. Es ist aber heute bekannt, dass Adlers Gedanken in die Grundlagen der modernen Psychologie resorbiert worden sind, ohne dass ihr Urheber angegeben worden wäre. So sind die Arbeiten von Karen Horney, H.S. Sullivan, Schultz-Hencke, F. Alexander u.a.m. ohne Adler nicht denkbar (vgl. Bleidick 1959, S. 22 f.).

Die Individualpsychologie ist weniger eine pädagogische Psychologie als eine psychologische Pädagogik, welche auf das Ganze des Menschentums gerichtet ist und in vielem das Gepräge einer Weltanschauung hat. Greift man also einzelne Methodenphasen heraus, wird der Sinn des Adlerschen Gedankens verfälscht. Das Eindringen in die Individualpsychologie setzt schon eine bestimmte Individuation voraus (vgl. Ruttmann 1931, S. 53). Im Rahmen dieser Arbeit musste ich mich darauf beschränken, Adlers Theorie soweit darzustellen, dass seine Stellungnahme zur Schule und der Versuch Oskar Spiels, die Individualpsychologie in die Schulpraxis zu transferieren, transparent werden.

3.1.1. Die Persönlichkeit als zielgerichtete Einheit

Nach Adler zeichnet sich jedes Lebewesen aus durch eine ihm immanente Tendenz zur Erhaltung des Organismus als Einheit. Deshalb ist eine Auf-

teilung eines Individuums nicht möglich; das heisst die Gesamtheit ist hier mehr als die Summe seiner Teile.

Diesen Befund transferiert Adler auf die Betrachtung des Seelischen. Wie andere Organe dient auch die Seele der Erhaltung des Ganzen. Das "seelische Organ" nimmt Erfahrungen auf, verarbeitet sie und macht sie für das Weiterleben des Organismus brauchbar. So gesehen, bildet die menschliche Psyche nichts Statisches, sondern etwas Dynamisches, ein "Angriffs-, Abwehr-, Sicherungs- und Schutzorgan" (Adler 1980a, S. 30). Sowohl im organisch-biologischen wie im seelischen Bereich handelt der Mensch immer als einheitliches und unteilbares Wesen, dessen Handlungen auf die Selbsterhaltung ausgerichtet sind. "Und da erwies sich nun als besonders wichtig, dass man Einzelercheinungen im Seelenleben nie als ein für sich abgeschlossenes Ganzes betrachten dürfe, sondern nur dann für sie ein Verständnis gewinnen konnte, wenn man alle Erscheinungen eines Seelenlebens als Teile eines unteilbaren Ganzen versteht" (Adler 1980a, S. 21).

Dieses Streben nach Selbsterhaltung, das bei jedem Menschen individuelle Ausprägung zeigt, ist nach Adler nicht Resultat eines Vererbungsprozesses, sondern das Ergebnis von Einflüssen der Erziehung in der frühen Kindheit. In den Begriffen Lebensstil, Lebensplan und Leitlinie deutet Adler an, dass er der Ansicht ist, dass sich jedes Kind aufgrund seiner individuellen Erlebnisse eine Meinung bildet, wie es die Selbsterhaltung als Lebensziel in einem sozialen Umfeld am besten zu erreichen hofft.

Die Annahme angeborener Triebe und Reflexe hat im individualpsychologischen Konzept keinen Platz, denn es wäre "das grösste Wagnis, ein Kind mit eingeübten Reflexen oder ausgestaltet mit angeborenen Fähigkeiten den Proben einer Welt auszusetzen, die stets andere Probleme aufwirft" (Adler 1980a, S. 22 f.).

Die Ausbildung des Lebensstils ist nach Adler die Antwort jedes Kindes auf die Modalitäten, welche es in seinem sozialen Umfeld vorfindet und auf den Körperstatus, den es auf die Welt mitbringt.

"Der Lebensstil wird nach unseren Erfahrungen in der frühesten Kindheit ausgestaltet. (...) Strebend im unausrechenbaren Raum seiner Möglichkeiten ergibt sich dem Kinde aus Versuch und Irrtum ein Training und ein genereller Weg zu einem Ziel der Vollkommenheit, das ihm Erfüllung zu bieten scheint. (...) das Kind entscheidet im vermeintlichen Einklang mit seiner Umgebung, die es in seinem Sinne auffasst und beantwortet, für sein ganzes Leben und entwickelt sein Bewegungsgesetz" (Adler 1980b, S. 56).

Weder exogene noch endogene Kräfte wirken determinierend auf die Bildung des Lebensstils; entscheidend ist nach Adlers Auffassung, wie die Einflüsse vom Kinde in den Prozess der Charakterbildung integriert werden. Diese individuelle Reaktionsweise charakterisiert Adler als "schöpferische Kraft" und postuliert damit, dass wohl erzieherische Einwirkungen einen starken Einfluss auf die Charakterentwicklung haben, aber immer in der Weise, dass sie das Kind dazu bringen, durch die langsame Bildung des Lebensstils eine Antwort auf diese Einflüsse zu finden. Im Lebensstil implizierte Meinungen über sich und die Welt sind ein Versuch des Menschen, sich im sozialen Bezug zurechtzufinden, wobei diese, in unbewussten frühkindlichen Prognosen entstandenen Meinungen, das Verhalten des Menschen in seinem ganzen späteren Leben beeinflussen und determinieren. Gerät der Mensch durch Veränderungen der äusseren Realität in Konflikt, bewirkt dies nicht etwa die Korrektur des mangelhaften Lebensstils, sondern er versucht unbewusst die Realität solange umzubiegen und zu verändern, bis diese mit dem Lebensstil besser korrespondiert.

"Der Mensch macht aus der Fülle seiner Erfahrungen immer nur ganz bestimmte Nutzenanwendungen, die sich bei näherer Untersuchung stets als solche nachweisen lassen, die irgendwie zu seiner Lebenslinie passen, ihn in seiner Lebensschablone bestärken. Die Sprache sagt mit dem ihr eigenen Gefühl, dass man seine Erfahrungen macht, womit sie andeutet, dass jeder darüber Herr ist, wie er seine Erfahrungen verwertet" (Adler 1980a, S. 25).

Niemand wird sich also ein objektives Bild von sich und seiner Umwelt machen können, sondern alle Erlebnisse und alle Erfahrungen seinem Lebensstil gemäss aufnehmen und verarbeiten, was Adler als "tendenziöse Apperzeption" bezeichnet. Darum ist es für den Menschen das schwerste, sich selbst zu erkennen und zu ändern (vgl. Adler 1980a, S. 25), denn diese Modifizierung wäre mit der Reorganisation der gesamten Persönlichkeitsstruktur verbunden. Die tendenziöse Apperzeption kann nur in einer Teleoanalyse aufgehoben werden durch die Aufdeckung und die damit verbundene Bewusstwerdung des Lebensstils. Die Bedeutung des Lebensstils und der tendenziösen Apperzeption charakterisiert Adler mit folgenden Worten:

"Die ersten vier bis fünf Jahre genügen wohl dem Kinde, sein eigentlich willkürliches Training gegenüber seinen Eindrücken zu vervollständigen. Diese Eindrücke fliessen ihm aus seiner körperlichen Wertigkeit, auch aus den von aussen stammenden Erregungen zu. Nach dieser Zeit beginnt die Assimilierung und Verwertung der Erlebnisse nicht mehr nach reiner Willkür, geschweige denn nach irgendwelchen sagenhaften Gesetzen der Kausalität, sondern zugunsten des fertiggestellten Lebensstils und nach dessen Gesetzen. Das Individuum ist demnach durch seinen Lebensstil determiniert. Diesen Gesetzen gehorchen nunmehr durch das ganze Leben hindurch das Interesse, das Fühlen, die Affekte, das Denken und das Handeln. Die schöpferische Tätigkeit des Lebensstils beginnt ihr Werk. Um diese zu erleichtern, werden Regeln, Prinzipien, Charakterzüge und Weltanschauung gefertigt. Ein ganz bestimmtes Schema der Apperzeption setzt sich durch, Schlussfolgerungen und Aktionen werden in voller Uebereinstimmung mit der idealen Endform, die erstrebt wird, eingeleitet" (Adler 1974, S. 12).

Eng verknüpft mit der Sichtweise Adlers über Entstehung und Wirkungsweise des Lebensstils ist seine Auffassung, dass das Psychische nicht kausal, sondern final zu betrachten sei. Die Zielstrebigkeit im menschlichen Seelenleben, die Finalität, ist einer der Grundpfeiler der individualpsycho-

logischen Persönlichkeitstheorie. Sie bedeutet, dass das menschliche Seelenleben auf ein Ziel ausgerichtet ist, dem es immer nachzustreben trachtet. Aus dieser selbstgesteckten Zielstrebigkeit erwächst die Totalität der Persönlichkeit. Adler fasst die Idee der Finalität, der Zielstrebigkeit und der Einheitlichkeit des Seelischen folgendermassen zusammen:

"Was wir aus den seelischen Regungen zuerst erfassen können, ist selbst wieder Bewegung, die auf ein Ziel gerichtet ist. Deshalb müssen wir feststellen, dass es ein Trugschluss wäre, sich die menschliche Seele so vorzustellen, als ob sie ein ruhendes Ganzes wäre, sondern wir können sie uns nur vorstellen in der Form von sich bewegenden Kräften, die allerdings aus einem einheitlichen Grund hervorgegangen sind und einem einheitlichen Ziel zustreben. Schon im Begriff der Anpassung liegt dieses Zielstrebigkeits. Wir können uns ein Seelenleben nicht vorstellen ohne ein Ziel, zu dem hin die Bewegung, die Dynamik, die im Seelenleben enthalten ist, abrollt. Das menschliche Seelenleben ist also durch ein Ziel bestimmt. Kein Mensch kann denken, fühlen, wollen, sogar träumen, ohne dass all dies bestimmt, bedingt, eingeschränkt, gerichtet wäre durch ein ihm vorschwebendes Ziel" (Adler 1980a, S. 31).

Durch die Ausrichtung auf ein Ziel hin bekommt das ganze menschliche Seelenleben einen Drang nach vorwärts. "Das Ziel des menschlichen Seelenlebens wird so zum Dirigenten, zur causa finalis, und reisst alles seelisch Bewegliche in den Strom des seelischen Geschehens hinein. Hier ist die Wurzel der Einheit der Persönlichkeit, der Individualität" (Adler 1923/24, S. 1).

Aehnlich wie der individuelle Lebensstil formt sich auch die individuelle Finalität unter dem Eindruck der ersten Kindheitserlebnisse. Adler negiert die Bedeutung der Kausalität für die Entstehung des Charakters nicht; sie wird lediglich vorausgesetzt, aber für die Erklärung des menschlichen Seelenlebens genügt sie nicht. Das Wissen um mögliche Ursachen reicht nicht aus, um zu verstehen, was in einem Menschen vorgeht; erst die finale, teleologisch begründete Betrachtungsweise führt zu einem tiefen Verständnis des menschlichen Seelenlebens.

"Um alle psychologischen Phänomene zu verstehen, ist, so meint die Individualpsychologie, die Finalität absolut unentbehrlich. Ursachen, Kräfte, Triebe, Impulse und dgl. können nicht als erklärende Prinzipien herangezogen werden. Das Endziel allein kann Auskunft geben. Erfahrungen, Traumata, sexuelle Entwicklung und Mechanismen können keine Erklärung abgeben, aber die Perspektive, aus der diese Faktoren betrachtet werden, die Betrachtungsweise der Individualpsychologie, welche das ganze Leben dem Endziel unterordnet, kann es" (Ansbacher 1982, S. 104 f.).

Fundamental an der Finalität ist, dass sie wie der Lebensstil sich in einer Zeit ausbildet, wo der Mensch noch zu keinen bewussten Denkprozessen fähig ist. Die Finalität dominiert ihn, ohne dass er davon weiss, was auch expliziert, dass ein Schüler beispielsweise nicht aufgrund von Strafen, Appellen usw. positiv beeinflusst werden kann.

3.1.2. Minderwertigkeitsgefühl und Streben nach Kompensation

Der Begriff des Minderwertigkeitsgefühls ist einer der Angelpunkte der individualpsychologischen Lehre. Bezog sich anfänglich dieser Begriff nur auf die seelischen Auswirkungen einer organischen Minderwertigkeit, so erweiterte Adler ihn im Laufe seiner Entwicklung soweit, dass er schliesslich im rein psychisch empfundenen Minderwertigkeitsgefühl den Hauptmotor menschlichen Verhaltens sah. Adler meint, dass der Mensch sowohl phylogenetisch wie auch ontogenetisch ein Wesen ist, das sich durch starke Abhängigkeit und Unzulänglichkeit der Natur gegenüber auszeichnet. Ohne natürliche Waffen ausgerüstet, wäre er der Natur hilflos ausgeliefert, besässe er nicht die überragende Fähigkeit zum Lernen. So ist dem menschlichen Minderwertigkeitsgefühl das ständige Streben nach Ueberwindung zu verdanken, auf das alle grossen Leistungen der Menschheit zurückzuführen sind.

Es ist aber vor allem die frühkindliche Situation, die im werdenden Menschen das Gefühl der Hilflosigkeit und Schwäche hervorruft. "Jedes Kind

ist dadurch, dass es in die Umgebung von Erwachsenen gesetzt ist, verleitet, sich als klein und schwach zu betrachten, sich als unzulänglich, minderwertig einzuschätzen" (Adler 1980a, S. 72).

Dieses Gefühl sieht Adler nicht unbedingt negativ, sondern sogar als "positives Leiden", als Urheber des dynamischen Prinzipes.

"Mensch sein heisst: sich minderwertig fühlen. (...) Wer kann ernstlich daran zweifeln, dass dem von der Natur so stiefmütterlich bedachten menschlichen Individuum als Segen ein starkes Minderwertigkeitsgefühl mitzugeben ist, das nach einer Plussituation drängt, nach Sicherung, nach Ueberwindung? Und diese ungeheure, zwangsweise Auflehnung gegen ein haftendes Minderwertigkeitsgefühl als Grundlage der Menschheitsentwicklung wird in jedem Säugling und Kleinkind aufs neu erweckt und wiederholt" (Adler 1980b, S. 67 f.).

In diesem Unzulänglichkeitsgefühl sieht Adler die Basis für die Erzieh- und Formbarkeit des Kindes, denn aus dem Wunsch heraus die Schwäche zu überwinden, ist das Kind gerne bereit, die erzieherische Hilfe anzunehmen, auf die es ja in jedem Falle angewiesen ist. Diese ungeheure Abhängigkeit birgt aber auch sehr grosse Gefahren für die seelische Entwicklung des Kindes. Pädagogisches Ungeschick der Erzieher oder eine schwierige Lebenssituation nach der Geburt können dazu führen, dass das Kind keine Möglichkeit mehr sieht, die Unzulänglichkeitsgefühle zu meistern. Der daraus sich entwickelnde "Minderwertigkeitskomplex" ist nichts anderes als "die dauernde Erscheinung der Folgen des Minderwertigkeitsgefühls, das Festhalten an demselben" (Adler 1980b, S. 78).

Josef Rattner umschreibt diesen Tatbestand folgendermassen: "Dann verdichten sich sein Pessimismus und seine Aengstlichkeit zum 'Minderwertigkeitskomplex', der bereits in das Gebiet der seelischen Pathologie fällt. Damit tritt ein Stillstand in der seelischen Bewegung ein" (Rattner 1980, S. 26). Um aus dem Gefühl der Minderwertigkeit herauszuwachsen, versucht der Mensch nun, ähnlich wie im organischen Bereich, eine psychische Unzulänglichkeit zu kompensieren. Dieses Training kann so weit gehen,

dass der Mensch sein ursprüngliches Insuffizienzgefühl mehr als wettmacht. Adler spricht in diesem Zusammenhang von Ueberkompensation und nennt als klassische Beispiele dafür den Stotterer Demosthenes und den schwerhörigen Beethoven.

Ausgehend von den Auswirkungen organischer Defekte, gelangt Adler zur Ansicht, dass auch für die allgemeine psychische Situation eine Kompensationstendenz transparent wird. Die Individualpsychologie ist also der Ansicht, dass der Mensch durch das Erlebnis seiner Minderwertigkeit stimuliert und motiviert wird, seine ganze seelische Energie in den Dienst der Kompensation zu stellen. Diese Tendenz nennt Adler das Geltungsstreben.

3.1.3. Das Geltungsstreben

Das Geltungsstreben ist ein Sekundärphänomen, eine Folgeerscheinung des primären Minderwertigkeitsgefühls, und nicht als ein Trieb aufzufassen. Es ist - individualpsychologisch betrachtet - kein von Natur aus gegebener Bestandteil der menschlichen Psyche, sondern entsteht wegen des Schwächegefühls, wegen des Nach-oben-Wollens des Kindes. Das Geltungsstreben bildet sich somit auf der Basis des selben Kompensationsmechanismus, den Adler auch bei den psychischen Auswirkungen minderwertiger Organe beschrieben hat. Rattner umreißt den Begriff des Geltungsstrebens so: "Die sinngemässeste Kompensation des Unsicherheitsgefühles liegt im Wachstumsdrang und im Bestreben, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Dem Erziehungs- und Lernprozess liegt so auch Geltungsstreben zugrunde, gegen das kaum jemand Einwände erheben wird" (Rattner 1980, S. 30).

Eine These der Individualpsychologie ist es, dass das Kind sich aus dem Geltungsstreben heraus ein Ziel setzt, dem es immer nachzustreben trachtet. Dieses Ziel ist immer die Ueberlegenheit über die inferiore Position, in der es sich befindet. Das Ziel (auch "Persönlichkeitsideal" oder "leitende Fiktion" genannt) entsteht in einem Alter, in dem einem Kind noch keine sprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Der Geltungswille ist demnach nicht in Worte gekleidet, sondern schwebt dem Indi-

viduum vage vor, ohne Gestalt anzunehmen. Den Zweck einer solchen Annahme eines Zieles sieht Adler in folgendem:

"Im Sinne einer Fiktion, in einer Art von wirklicher Schöpferkraft hängen wir uns an einen feststehenden Punkt, den es in Wirklichkeit nicht gibt. (...) In allen Fällen seelischer Fiktionen haben wir es mit Erscheinungen folgender Art zu tun: Wir nehmen einen fixen Punkt an, obwohl wir uns bei näherer Betrachtung überzeugen müssen, dass er nicht besteht. Wir tun das aber nur, um eine Orientierung im Chaos des Lebens zu gewinnen, (...) Alles (...) wird von uns in ein berechenbares Gebiet hineinversetzt, in dem wir handeln können. Dies ist der Vorteil, den uns die Annahme eines feststehenden Zieles bei Betrachtung eines menschlichen Seelenlebens bietet" (Adler 1980a, S. 74).

Das Kind bedient sich nun verschiedenster Mittel, um zum geheimen Ziel der Ueberlegenheit zu gelangen und um sein Geltungsstreben zu befriedigen.

"In seinem seelischen Organ entsteht ein Strom von Sehnsucht, zu wachsen, um gleich oder stärker zu sein wie andere, jene zu überragen, die sich um das Kind gesammelt haben und mit ihm so umgehen, als ob es hier eine Unterordnung gäbe, die sich aber doch vor der Schwäche des Kindes beugt, so dass dieses zwei Operationsmöglichkeiten hat: einerseits sich mit jenen Mitteln durchzusetzen, die es bei den Erwachsenen als Mittel ihrer Macht empfindet, anderseits seine Schwäche darzustellen, die von den anderen als unerbittliche Forderung empfunden wird" (Adler 1980a, S. 43).

Da nun der Mensch dieses Ziel der Ueberlegenheit nie erreichen kann, sondern einzig im Eingebettetsein in der Gemeinschaft wirkliche Sicherheit erlangt, gerät er in einen 'circulus vitiosus': Er denkt, nur unter den Menschen akzeptiert zu sein, wenn er sein hohes Ziel erfüllen kann, und weil dieses aber unerreichbar ist, wird er sein Schwächegefühl nie kompensieren können, ja es wird durch den Glauben, dieses Ziel einmal erreichen zu müssen, nur noch vertieft.

So bleibt also der Mensch in seinem sinnlosen Geltungsstreben gefangen, denn selbst wenn er Erfolge erringt, können diese ihm nicht genügen, die übermässigen Zweifel an seinem eigenen Wert zu beheben. Unsicherheits- und Schwächegefühle entstehen in jedem Menschen; sie können aber nicht durch das Geltungsstreben kompensiert werden. Es braucht dazu das Gemeinschaftsgefühl, ohne dieses ist eine wirkliche Ueberwindung des menschlichen Minderwertigkeitsgefühls nicht möglich: "Aufgehoben kann die Menschenangst nur durch das Band werden, welches den einzelnen mit der Gemeinschaft verknüpft. Nur der wird ohne Angst durchs Leben gehen können, der sich seiner Zugehörigkeit zu den andern bewusst ist" (Adler 1980, S. 209).

Der Begriff des Gemeinschaftsgefühls ist der zentrale Punkt der Adlerschen Lehre. Alle andern von ihm beschriebenen Phänomene des menschlichen Seelenlebens wie Lebensstil, Finalität, Minderwertigkeitsgefühl und Geltungsstreben sind Komponenten jeder menschlichen Psyche. Um zu beurteilen, ob diese Psyche gesund oder irritiert ist, ist der Anteil des Gemeinschaftsgefühls an diesen Erscheinungen zu untersuchen. So wird dieses für Adler zum Gradmesser seelischer Gesundheit.

3.1.4. Das Gemeinschaftsgefühl

3.1.4.1. Begriff des Gemeinschaftsgefühls

Adler betrachtet den Menschen als ein soziales, auf Kooperation angelegtes Wesen. In der Ausgestaltung des Gemeinschaftsgefühls sieht er die wichtigste Bedingung für eine normale und gesunde psychische Entwicklung des Menschen.

Für Adler liegt der Ursprung des Gemeinschaftsgefühls in der Notwendigkeit des Menschen der Urzeit begründet, sich zur Sicherung der Existenz gegenüber Tieren und Naturgewalten zusammenzuschliessen. Diesen biologischen Ausgangspunkt fasst Wexberg folgendermassen zusammen:

"Alles, was wir über die Urgeschichte des Menschen wissen, spricht dafür, dass er seit Anbeginn niemals isoliert, sondern stets in der Gemeinschaft mit seinesgleichen gelebt hat. Die körperliche Organisation des Menschen weist in dieselbe Richtung. Denn ein Lebewesen, das, wie der Mensch, im Urzustand über so kärgliche Angriffs- und Verteidigungsmöglichkeiten verfügt, hätte sich keineswegs erhalten können. Von einem Standpunkt der biologischen Zweckmässigkeit aus gesehen, erweisen sich alle Kulturerrungenschaften - Sprache, Gebrauch von Werkzeug, Gebrauch des Feuers - als notwendige Kompensationen, die nie zustande gekommen wären, es sei denn in der dialektischen Auseinandersetzung mit der Not des Lebens" (Wexberg 1974, S. 78).

Die soziale Gebundenheit des Menschen ist also schon von seiner Biologie her nicht wegzudenken. "Dieser Umstand muss in der seelischen Struktur des Menschen irgendwie repräsentiert werden. Der faktischen Lebensnotwendigkeit des Gemeinschaftslebens muss ein psychologischer Zwang in der Richtung auf Sozialität, muss also ein Gemeinschaftsgefühl entsprechen" (Wexberg 1974, S. 79).

Eine genaue Definition des Begriffs "Gemeinschaftsgefühl" zu geben, scheint selbst Adler als schwierig empfunden zu haben; er zitiert einen englischen Autor, der seines Erachtens zum Ausdruck bringt, was mit Gemeinschaftsgefühl gemeint ist: "'Mit den Augen eines anderen zu sehen, mit den Ohren eines anderen zu hören, mit dem Herzen eines anderen zu fühlen'. Das scheint mir vorläufig eine zuverlässige Definition von dem zu sein, was wir Gemeinschaftsgefühl nennen" (Adler 1928, S. 267).

3.1.4.2. Entstehung des Gemeinschaftsgefühls

Nach Auffassung der Individualpsychologie erhält das Gemeinschaftsgefühl, ähnlich wie das Geltungsstreben und das Minderwertigkeitsgefühl, seine Ausprägung in den ersten Kindheitsjahren und wird zu einem unbewussten, ziemlich konstanten Anteil der Persönlichkeit. Fundamental für die Entwick-

lung des Gemeinschaftsgefühls ist die Funktion der Mutter. Es ist aber nicht von Bedeutung, ob es sich dabei um die leibliche Mutter handelt, oder ob eine andere Beziehungsperson deren Stelle einnimmt. "Die Beziehung des Säuglings zur Mutter ist die erste soziale Gestaltung. In diesem Zusammenhang, wo das Ich des Säuglings ein Du erlebt, entwickeln sich alle Möglichkeiten und Fähigkeiten des Kindes" (Adler 1974, S. 18). Die Mütter stehen also an der "Quelle des Gemeinschaftsgefühls" (ebd.).

Anfänglich ist diese primäre soziale Beziehung des Säuglings vor allem rezeptiv, da er aufgrund seiner körperlichen Inferiorität und seiner noch kaum entwickelten Psyche nicht imstande ist, selber Kontakt aufzunehmen. Aber wenn er die bedingungslose Bejahung und die Liebe der Mutter erfährt, beginnt er langsam über seine Minderwertigkeit hinauszuwachsen und selbst Beziehung anzubieten. Die erste Stärkung seines Selbstbewusstseins durch die mütterliche Liebe gibt ihm den Mut, der Mutter durch aktives Verhalten entgegenzukommen und deren Zuwendung zu steigern, indem er ihr etwas "zuliebe" tut. So wird die Gegenseitigkeit im Verhältnis Mutter-Kind begründet (vgl. Wexberg 1974, S. 81 f.).

Die wachsenden Fähigkeiten des Kindes im Bereich des Gefühlsaustausches dürfen aber nicht nur auf die Person der Mutter reduziert bleiben. Gerade hier liegt nach Adler ihre zweite wesentliche Aufgabe:

"Ihre zweite Funktion ist (...) das Kind für die Aufgaben des Lebens vorzubereiten, sein Interesse auf die andern, auf das ganze irdische Leben auszubreiten. Sie muss dieses Interesse auch für den Vater zu erwecken verstehen, für die Geschwister usw. Sie werden schon bei einem Kinde von 4-5 Jahren erkennen können, ob es ein richtiger Mitmensch sein wird oder nicht" (Adler 1981, S. 93).

Vor allem in dieser Phase entscheidet sich es also, ob ein Kind Gemeinschaftsgefühl - oder mit anderen Worten - kooperatives Handeln lernen kann. "Was der Mutter entwicklungsgeschichtlich und sozial als Aufgabe obliegt, ist, das Kind so früh als möglich zum Mitarbeiter, zum Mitmenschen zu machen, der gerne hilft und sich gerne, soweit seine Kräfte nicht ausreichen, helfen lässt" (Adler 1980b, S. 136).

Voraussetzung für das Gelingen der Hinwendung zu anderen Menschen ist auch jetzt das Gefühl, bei der Mutter akzeptiert zu sein, weil das Kind nur so den Mut und den Rückhalt gewinnen kann, seine Beziehungen auszuweiten. Die wesentliche Formung des Gemeinschaftsgefühls geschieht nach Adler also in der Familie, im sozialen Kontakt mit den ersten Beziehungspersonen. Wenn das Kind den Menschen hier als ihm freundlich gesinnt erlebt, wird es auch als Erwachsener die Menschen so erleben und aus dem Gefühl des Eingebettetseins in die menschliche Gemeinschaft zu kooperativem Handeln fähig sein werden. Auch Kinder, die nur wenig Gemeinschaftsgefühl in ihren ersten Lebensjahren entwickeln konnten, sind nach Adler in der Lage, in einer Nacherziehung mehr Gemeinschaftsgefühl zu erwerben. Diese Aufgabe weist die Individualpsychologie vor allem der Schule zu.

3.1.4.3. Bedeutung des Gemeinschaftsgefühls

Bei Adler wird die Gemeinschaft zum eigentlichen Sinn des Lebens. Sie ist nicht nur menschliche Realität, sondern auch kulturelles Ideal. Die Mitmenschlichkeit verlangt, dass man dem Kinde in der Erziehung viel Mut mitgibt, damit es mit seinen Gefühlen beginnt über die Familie hinauszugreifen und Interesse an der Kultur und der ganzen Menschheit bekommt.

"Ich verstehe unter Gemeinschaft ein unerreichbares Ideal, das wir nur ahnen können, da alle menschlichen Kräfte dazu nicht ausreichen. Der Hauptfaktor ist die Ausübung dieser Kunst (der Erziehung - A.B.), das Kind zu bewegen, dass es auch das Ideal einer Gemeinschaft anstrebt. Nur so kann man die Abwege vermeiden, die das Kind zur Schwererziehbarkeit, Neurose, Selbstmord, Trunksucht, sexueller Perversion, Kriminalität usw. führen" (Adler 1973a, S. 96).

Das Idealbild der Gemeinschaft wird von dem Menschen erfüllt, der die Spielregeln der Gemeinschaft aus spontanem Antrieb heraus befolgen kann. Am Handeln, Denken und Fühlen des Menschen liest Adler den Grad an Gemeinschaftsgefühl ab. "Alle unsere körperlichen und seelischen Funktionen sind richtig, normal, gesund entwickelt, sofern sie genügend

Gemeinschaftsgefühl in sich tragen und zur Mitarbeit geeignet sind" (Adler 1980b, S. 171). Das Gemeinschaftsgefühl wird in der individualpsychologischen Lehre zum einzigen Gradmesser seelischer Gesundheit. "Wir können einen Menschen nicht anders beurteilen, als indem wir die Idee des Gemeinschaftsgefühls an seine ganze Haltung, an sein Denken und Handeln heranbringen und es daran messen" (Adler 1980b, S. 151). Rattner betont ebenso, dass die Stellungnahme zu den Lebensaufgaben ein entwickeltes Gemeinschaftsgefühl erfordert (vgl. Rattner 1980, S. 36).

In keiner anderen tiefenpsychologischen Richtung wurde die Idee der Gemeinschaft so zum zentralen Punkt wie dies in der Individualpsychologie der Fall ist. Das Problem der Gemeinschaft zeigt sich augenfällig in der Situation, wo der Lehrer immer wieder feststellen kann, dass Kinder, welche im Umgang mit ihm alleine sehr verträglich sind, sich im Klassenverband dissozial verhalten. Es soll deshalb der Frage nachgegangen werden, wo Adler die Gründe sieht, dass bei den meisten Kindern, die zur Schule kommen, das Gemeinschaftsgefühl und damit die ganze Schülerpersönlichkeit nicht in dem Maße entwickelt ist, das die Schule fordert.

3.1.4.4. Ursachen für den Mangel an Gemeinschaftsgefühl

Allgemein kann gesagt werden, dass Adler die Ursachen für fehlendes Gemeinschaftsgefühl in frühester Kindheit sieht, in einer Störung der Beziehung zu den primären Beziehungspersonen. Mangelnde Beziehungsfähigkeit und zu geringes Vertrauen zum Mitmenschen berauben das Kind der Möglichkeit, seine naturgegebenen Minderwertigkeitsgefühle auf dem einzig gangbaren Weg zu kompensieren, nämlich auf dem Weg des Gemeinschaftsgefühls. So entstehen, parallel zur mangelhaften Entwicklung der gemeinschaftlichen Gefühle, verstärkte Minderwertigkeitsgefühle. Den Zusammenhang zwischen Minderwertigkeitsgefühl und Gemeinschaftsgefühl drückt Wexberg so aus: "Je geringer ein Mensch sich einschätzt, umso egozentrischer ist er; in dem Maße aber, als er Selbstvertrauen gewinnt, vermag er sich als Mitmensch zu fühlen, und Rücksicht auf andere zu nehmen. Denn nur wer sich dessen bewusst ist, dass er etwas zu geben imstande ist, wird auch zum Geben bereit sein. Im wechselseitigen Geben und Nehmen liegt

aber das Wesen jeder Gemeinschaft begründet" (Wexberg 1974, S. 81). Wird durch das falsche Verhalten der Erziehungspersonen im Kind das Gefühl der Minderwertigkeit verstärkt, kann es sich nicht auf die Gemeinschaft ausrichten, denn der Zweifel an der eigenen Fähigkeit verhindert das Gefühl der Zusammengehörigkeit. Durch das wachsende Minderwertigkeitsgefühl wird auch die ganze Richtung des Lebens verändert. Normalerweise ist diese auf die Einordnung in die Gemeinschaft gerichtet; unter dem Einfluss des verstärkten Minderwertigkeitsgefühles jedoch sucht sich der Mensch durch Ueberragen des andern, durch übermässiges Geltungsstreben Sicherung. Sich über die Gemeinschaft zu erheben, kann aber nie wirkliche Sicherheit geben, sondern ist immer mit der grossen Angst vor der Aufdeckung der Schwäche verbunden. Das Kind wird schwererziehbar, es sucht den Lebenssinn ausserhalb der Gemeinschaft. "Wir haben feststellen können, dass unter allen Umständen sich ein Mangel an Gemeinsinn gezeigt hat" (Adler 1981, S. 53). Zu Beginn einer solchen Fehlentwicklung sieht Adler meist eine gestörte Beziehung zwischen Mutter und Kind. Es sind vor allem drei Typen, bei denen auf Grund eines verstärkten Minderwertigkeitsgefühls die Entstehung des Gemeinschaftsgefühls behindert wird, nämlich: "gehasste Kinder, die nicht wissen, dass es Gemeinschaftsgefühl und Interesse für die andern gibt", "verzärtelte Kinder, die nur nehmen und nicht geben" sowie "Kinder mit minderwertigen Organen" (Adler 1981, S. 58). Bei den gehassten Kindern hat die Mutter es versäumt, dem Kinde Liebe und Zuneigung zu geben. Der gefühlskalte und autoritäre Erziehungsstil übt ebenso wie die Verwahrlosung eine verheerende Wirkung aus.

"Die schwersten Folgen hat die Autoritätserziehung vor allem dort, wo sie Ausdruck von Lieblosigkeit und Härte ist. (...) Denn niemals kann sich Gemeinschaftsgefühl in einem Kind entwickeln, das keine Liebe erlebt hat. (...) Denn Mitmenschlichkeit kann nur aus der warmen Beziehung zu Mutter und Vater erlernt und in ihr zum erstenmal geübt werden. Sie (diese Kinder) haben nie die Zuversicht gewonnen, dass sie mit dem Leben fertig werden können, weil man ja nicht allein auf der Welt steht, weil in der Wechselseitigkeit menschlicher Hilfgemeinschaft eine ebenso wertvolle Sicherung gegen Not und Untergang liegt als in der eigenen Kraft. So wagen sie sich aus der Festung ihres ewig gefährdeten Ich nicht heraus" (Wexberg 1974, S. 202 f.).

Ein solches Kind überschätzt die Schwierigkeiten des Lebens, es hat keine Freundschaft erlebt, sondern fühlt sich unter den Menschen im Feindesland und verhält sich dementsprechend. Es hat nicht gelernt, dass es durch sein Verhalten bei den andern etwas Positives bewirken kann. Weder hat es die Unterstützung selbst ausreichend erlebt, noch erfahren, dass es sich für die andern nützlich machen und so deren Liebe und Wertschätzung gewinnen kann. "Ein solches Kind hat niemals kennengelernt, was Liebe und Kooperation sind; seine Deutung des Lebens schliesst diese freundlichen Kräfte nicht ein" (Ansbacher 1982, S. 343).

Ebenso schwerwiegende Schäden können aber auch entstehen, wenn die Mutter ihre zweite Funktion, das Interesse des Kindes auf die andern Menschen zu richten, versäumt. Das ist vor allem beim verwöhnenden und verzärtelnden Erziehungsstil der Fall,

"wenn sie (die Mutter - A.B.) das Kind von jeder Mithilfe und jeder Mitarbeit entbindet, es mit Liebkosungen und Zärtlichkeiten überhäuft, für das Kind ständig handelt, denkt und spricht, ihm jede Entwicklungsmöglichkeit unterbindet und es an eine imaginäre Welt gewöhnt, die nicht die unsere ist, in der alles von andern für das verwöhnte Kind getan wird. Eine verhältnismässig kurze Zeitspanne genügt, um das Kind zu verleiten, sich immer im Mittelpunkt des Geschehens zu sehen und alle anderen Situationen und Menschen als feindlich zu empfinden" (Adler 1980b, S. 40).

Indem die Mutter dem Kind alles abnimmt, verunmöglicht sie es ihm, seine eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und kooperieren zu lernen. Sie weckt im Kind das Gefühl, dass immer jemand da sein müsse, der für es sorgt. Weil aber diese Situation der ungeteilten Zuwendung im späteren Leben eines Menschen kaum mehr realisierbar ist, leiden die verwöhnten Kinder an grossen Schwierigkeiten, sich auf ein Leben als gleichwertige Mitglieder in der menschlichen Gemeinschaft einzustellen. Dies gilt natürlich im besonderen Masse für die Schulsituation, in der ein so erzogenes Kind unweigerlich in Konflikt gerät. Es kennt nur eine Methode, den Schwierigkeiten zu begegnen, nämlich an andere Forderungen zu stellen (vgl. Ansbacher 1972, S. 342).

Schliesslich gilt auch eine Organminderwertigkeit für Adler als Hindernis für die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls, weil das Kind aus dem Gefühl des Schwächerseins den Weg der Ueberkompensation statt den der Gemeinschaft wählen könnte. Neben diesen drei Haupttypen sieht Adler auch in der Familienkonstellation, das heisst im Beziehungsgeflecht des Kindes zum Vater, zu den Geschwistern und im Verhältnis zwischen Vater und Mutter, eine Ursache für das Nichtentstehen des Gemeinschaftsgefühls. Neben der Schwierigkeit, das Interesse des Kindes auf den Vater zu richten, besteht in der Erziehung besonders das Problem der Geschwisterbeziehung. Die Individualpsychologie legt grossen Wert auf diese, weil die Position in der Geschwisterreihe dem Kind ein Modell abgibt für dessen spätere Stellung in der Gemeinschaft. Jedes Kind erlebt die Familiensituation anders, je nachdem ob es das älteste, zweitgeborene, das jüngste oder gar lange Zeit ein Einzelkind gewesen ist. "It is a common fallacy to imagine that children of the same family are formed in the same environment. Of course there is much which is the same for all in the same home, but the psychic situation of each child is individual and differs from that of others, because of the order of their succession" (Adler 1964, S. 96).

Die grössere Aktivität des einen Kindes kann das andere stark entmutigen, der Schulerfolg der jüngeren Schwester kann zum Misserfolg beim älteren Geschwister führen, die nicht leicht zu vermeidende Bevorzugung eines Kindes aufgrund seiner Schönheit oder seiner Leistungen kann das Selbstwertgefühl der Geschwister ganz erdrücken und bei ihnen ein schweres Minderwertigkeitsgefühl entstehen lassen (vgl. Adler 1980b, S. 139). Nach Adler rührt der weitaus grösste Teil der Schädigungen des Gemeinschaftsgefühls von der Geschwisterposition bzw. von der Rivalitäts- und Eifersuchtsproblematik in der Geschwisterbeziehung her. Menschen, welche miteinander Beziehung haben, vergleichen sich immer: "Des Kindes Wachstumsdrang verleitet es dazu, sich ständig mit seiner Umgebung zu messen und stets seine Kräfte mit denen der anderen Geschwister zu vergleichen" (Adler 1973c, S. 227). Die Eifersucht unter den Geschwistern kann entscheidend vergrössert werden, wenn die Eltern durch Bevorzugung oder Benachteiligung die Ungleichheit unter die Geschwister tragen und diese zu ständiger Konkurrenz anhalten. Es ist unabdingbar für die Entwicklung eines gesunden Gemeinschaftsgefühls, dass in der Familie die Stimmung der

Egalität aller Mitglieder herrscht. Die Position des Kindes innerhalb der Familie und die Stimmung haben nicht nur Konsequenzen für das Individuum, sondern für das Zusammenleben der Menschheit überhaupt.

"The position in the family leaves an indelible stamp upon the style of life. Every difficulty of development is caused by rivalry and lack of cooperation in the family. If we look around at our social life and at our whole world (...) then we must recognize that people are everywhere pursuing the goal of being conqueror, of overcoming and surpassing others. This goal is the result of training in early childhood. Of the rivalries and competitive striving of children who have not felt themselves an equal part of their whole family" (Adler 1958, S. 154 f.).

Seelische Fehlschläge im Leben des Menschen sind also Folge des mangelnden Gemeinschaftsgefühls. Weil sich Absenz von Kooperationsfähigkeit gerade in der Schule verheerend auswirken kann, soll noch näher auf dieses Problem eingegangen werden.

3.1.4.5. Auswirkungen mangelnden Gemeinschaftsgefühls

Das Fehlen von Gemeinschaftsgefühl äussert sich im Kindesalter vor allem im Phänomen der Schwererziehbarkeit. Unter diesem Begriff subsumiert Adler alle Kinder, die in ihrem Beziehungsverhalten zum Mitmenschen gestört sind und sich aus diesem Grunde nicht zur Mitarbeit als gleichberechtigte Partner einstellen. "Die Kinder, die wir als schwererziehbar bezeichnen, sind nicht interessiert am Wohlergehen des anderen. Diese Kinder haben einen Mangel an Gemeinschaftsgefühl, Mangel an Optimismus und Courage" (Adler 1981, S. 30).

Besonders prägnant manifestieren sich die Symptome der Schwererziehbarkeit in der Schule, der ersten Situation, in der sich das Kind aus dem Familienverband lösen und sich in eine neue Gemeinschaft einordnen muss. Die Einschulung und die Schule überhaupt stellt deshalb für das Kind immer

eine Prüfung für das Gemeinschaftsgefühl dar. Auch beim Erwachsenen ist für das Lösen der drei Lebensaufgaben Liebe, Gemeinschaft und Arbeit Gemeinschaftsgefühl erforderlich. Hier nun ist das Leben selbst die Testprüfung für das Ausmass des Gemeinschaftsgefühls. Je mehr Gemeinschaftsgefühl sich der Mensch hat erwerben können, desto besser wird er die drei Lebensaufgaben bewältigen können. "Es wird sich zeigen, dass ihre Lösung einen gewissen Grad von Gemeinschaftsgefühl voraussetzt, eine Angeschlossenheit an das Ganze des Lebens, eine Fähigkeit zur Mitarbeit und Mitmenschlichkeit" (Adler 1980b, S. 37).

Aus dem bisher Referiertem wird deutlich, welch zentrale Stellung der Aspekt des Gemeinschaftsgefühls in der Individualpsychologie einnimmt. Es gilt deshalb zu untersuchen, wie Adler versucht, dieses Gefühl im Erziehungsprozess zu fördern.

3.2. Individualpsychologie und Schule

Im Gegensatz zu anderen Tiefenpsychologen seiner Zeit legte Adler viel Wert auf den Problemkreis der Schule; er charakterisierte sie als idealen Ort für die Psychohygiene und Neurosenprophylaxe des ganzen Volkes. Adler sah wenig Chancen, auf den Erziehungsprozess in der Familie einzuwirken und versuchte über die Schulung und Ausbildung der Lehrer im individualpsychologischen Sinne, psychische Nöte bei Kindern, wenn nicht an der Wurzel, so doch in einem relativ frühen Stadium erkennen und beheben zu lassen. Vor allem in seinen späteren Lebensjahren verwendete er den immer grösseren Teil seiner Zeit für die Schulung der Lehrer. Er initiierte Versuchsschulen und diesen wurden Erziehungsberatungsstellen angegliedert.

Adlers Psychologie verzeichnete damals grossen Erfolg bei den Lehrern, was nicht zuletzt dazu führte, dass seine Lehre von andern Psychologen diffamierend als "Lehrerpsychologie" apostrophiert wurde. Adlers Intentionen lagen nicht nur und explizit in der Schule, aber aufgrund der Theorie der Individualpsychologie erweist es sich als konsequent, der Schule einen so zentralen Platz in der Erziehung zuzuweisen.

3.2.1. Individualpsychologie und Erziehung

Der Erziehbarkeit des Menschen misst Adler entscheidendes Gewicht bei, denn durch sie hauptsächlich formt sich der Charakter. Ausgangspunkt für die Erziehbarkeit ist das Ausgerichtetsein des Kindes auf die Eltern, seine prinzipielle Bereitschaft, auf deren Beziehungsaufnahme einzugehen und dessen Position der Schwäche. "In diesem Streben des Kindes, seinen Schwächezustand zu überwinden, (...) liegt seine Erziehbarkeit begründet" (Adler 1980a, S. 43 f.).

Bei adäquatem Verhalten der Erzieher wird sich das Kind kooperativ zu verhalten beginnen. Es ist für pädagogisches Handeln gefährlich, anzunehmen, dass Charaktereigenschaften als Ganzes vererbt werden. "Man kann aber feststellen, dass die Auffassung, dass der Charakter des Menschen von seinen Eltern geerbt sei, gemeinschädlich ist, denn sie hindert ja den Erzieher, sich mit Vertrauen an seine Arbeit zu machen" (Adler 1980a, S. 34).

Die Bedeutung der Vererbung auf dem Gebiete des Psychischen weist Adler völlig von der Hand (vgl. Adler 1980, S. 148). Nimmt der Erzieher an, auftauchende Probleme im Erziehungsprozess hätten genetische Ursachen, tendiert er zu pädagogischer Passivität, was sich schädlich auswirkt, denn von alleine entwickelt sich der Mensch nicht zum gemeinschaftsfähigen Wesen. Auch unter günstigen Umständen kann sich eine irritierte Haltung im Lebensstil einspielen, das heisst, der Erzieher muss korrigierend eingreifen können. "Erziehung (...) heisst demnach nicht nur günstige Einflüsse wirken lassen, sondern auch genau nachsehen, was die schöpferische Kraft des Kindes aus ihnen gestaltet, um dann, bei fehlerhafter Gestaltung, den Weg zur Besserung zu ebnen. Dieser bessere Weg ist unter allen Umständen die Steigerung der Mitarbeit und des Interesses an den andern" (Adler 1980b, S. 24).

Der Erzieher soll sich also nicht passiv verhalten, sondern das Kind braucht Anregungen und Hilfe der Beziehungspersonen unabdingbar. Der Erzieher selbst muss ein entwickeltes Gemeinschaftsgefühl haben. Die erzieherische Grundhaltung soll nach Adler vom Prinzip der "Ermutigung" getragen sein.

"Die bewusste Erziehung, die auf das Kind einwirkt, handelt unter dem bewussten oder unbewussten Impuls, dem Kind aus seiner Unsicherheit herauszuhelfen, es für das Leben mit Geschicklichkeit, Wissen, geschultem Verständnis und mit Gefühl für andere auszustatten. Alle diese Massnahmen (...) sind zunächst als Versuche zu verstehen, für das heranwachsende Kind neue Wege zu schaffen, auf denen es von seinem Unsicherheits- und Minderwertigkeitsgefühl loskommen kann" (Adler 1980b, S. 75 f.).

Aufgrund des kindlichen Minderwertigkeitsgefühls ist der Beziehungsprozess zwischen Erzieher und Kind äusserst störanfällig, da das Kind immer dahin tendiert, alle Fehlschläge auf sich zu beziehen. Der Erwachsene muss also seinen realen Vorsprung immer hinunterspielen und ihm von gleich zu gleich begegnen, um es nicht noch mehr zu entmutigen. Dazu braucht er die Haltung des "freundschaftlichen Wohlwollens", das man dem Kind in keinem Augenblicke der Erziehung entziehen darf (vgl. Wexberg 1974, S. 282 f.). Sind diese Prämissen nicht erfüllt, kommt es zu Erziehungsfehlern, welche nichts anderes sind als Methoden, die Kinder zu entmutigen und das Gefühl der Minderwertigkeit zu steigern und ihnen damit den Weg zum Gemeinschaftsgefühl zu erschweren (vgl. Wexberg 1974, S. 207).

Erziehung im Sinne der Prophylaxe seelischer Entwicklungsstörungen wurde im Verlaufe seines Lebens immer mehr zum zentralen Anliegen Adlers. Er war der Ansicht, dass psychische Irritationen viel leichter in ihrer Entstehung zu erkennen und vor allem zu beheben sind. Deshalb ordnete er der Aufgabe des Lehrers fundamentale Bedeutung zu. Die Schule hat zu korrigieren, was zuhause von den Eltern versäumt wurde.

3.2.2. Zielsetzung der Individualpsychologie in der Schule

Wie schon erwähnt, mass Adler der Schule grösste Relevanz zu, weil er in ihr den Ort für die Psychohygiene des ganzen Volkes sah. Ueber die Eltern an die Wurzeln der Erziehungsschwierigkeiten heranzukommen, fasste er aus der damaligen sozialen und gesellschaftlichen Situation heraus als

schwierig auf und erblickte die Chancen einer Veränderung der Erziehung in einer Beeinflussung der Lehrerschaft und einer Umgestaltung der Schulen im individualpsychologischen Sinne. Adler hatte vor allem die erzieherische Funktion der Schule im Auge:

"Die Aufgabe der Schule ist: Wie entwickeln wir Menschen, die im Leben selbständig weiterarbeiten, die alle Erfordernisse notwendiger Art nicht als fremde Angelegenheiten, sondern auch als ihre eigene Sache betrachten, um daran mitzuwirken. Das Ideal eines Volkes reicht bis in die Familie hinein. Es ist offenkundig, dass innerhalb der Familie und Schule Einrichtungen getroffen werden müssen, so dass man nach Beendigung der Schule die geeigneten Menschen für die Gemeinschaft findet" (Adler 1981, S. 25 f.).

Die gute Schule muss also nach Adler vor allem das Gemeinschaftsgefühl fördern und im Einklang mit der seelischen Charakterentwicklung des Kindes stehen.

"Die Schule ist eine Situation, in die jedes Kind auf seinem Weg, die seine seelische Entwicklung nimmt, eintritt. Sie muss daher den Forderungen einer günstigen seelischen Entwicklung genügen. Von einer guten Schule wird es daher nur möglich sein zu sprechen, wenn sie mit den Entwicklungsbedingungen des seelischen Organs im Einklang steht. Erst eine solche Schule können wir eine soziale Schule nennen" (Adler 1980a, S. 248 f.).

3.2.3. Schule und Gemeinschaftsgefühl

Adler sieht in der Einschulung des Kindes die erste Testprüfung für das Ausmass des Gemeinschaftsgefühls. Das Kind, welches aus der Familienerziehung heraus schon Gemeinschaftsgefühl mitbringt, hat die Gelegenheit, dieses in der Schule weiterzuentwickeln und so seine soziale Bezogenheit zu verankern und seine Persönlichkeit zu stärken. Für das Kind mit mangelhaft entwickeltem Gemeinschaftsgefühl jedoch besteht das Risiko, dass es

sich in irgendeiner Weise nicht zurechtfindet und sein Schulerfolg gefährdet ist. Es kann auf die "unnütze Seite" des Lebens ausweichen und seine persönliche Genugtuung ausserhalb der Schulgemeinschaft suchen. Wie wir beispielsweise aus den Untersuchungen von Bloom (1974) wissen, hängt der Schulerfolg nur zu einem kleinen Teil von der Intelligenz des Kindes ab; den weitaus grösseren Anteil haben psychosoziale Faktoren. Dazu schreibt Adler:

"Je besser ein Kind für die Notwendigkeiten der Schule vorbereitet ist, desto weniger Schwierigkeiten wird es haben, und je schlechter es vorbereitet ist, umso stärker werden sich seine Schwierigkeiten vermehren. Die Schule ist ein Experiment, eine Testprüfung, die ergibt, wie das Kind für die soziale Aufgabe der Schule vorbereitet ist. Gut vorbereitet sein heisst: sich einzuordnen, nicht nur an sich, sondern an die anderen zu denken, für die anderen Interesse zu haben, nicht nur die Angenehmlichkeiten der Schule als seine eigenen, als Geschenk zu empfinden, sondern auch die Schwierigkeiten als zu sich gehörig zu betrachten und zu versuchen, diese Schwierigkeiten zu überwinden" (Adler 1981, S. 26).

Die Schule kann von einem Kinde ohne ausreichendem Gemeinschaftsgefühl nicht erfolgreich bewältigt werden. Sie muss also der Förderung und Entwicklung dieses Gefühls grösste Beachtung schenken, da sie sonst den an sie gestellten gesellschaftlichen Anforderungen zur Bildung und Erziehung der Kinder nicht gerecht werden kann. Nach Adler wäre es zwar sinnvoller, direkten Einfluss auf die Familienerziehung zu nehmen, weil ja die Kinder bei Schuleintritt schon einen mehr oder weniger gefestigten Lebensstil haben, aber dieses Ansinnen scheiterte am mangelnden Bewusstsein der damaligen Elternschaft und an der Schwierigkeit ihrer Erfassung. So kam er zur Erkenntnis, dass die Schule zum eigentlichen Hort der Psychohygiene und Neurosenprophylaxe werden müsse. Um die mangelhafte Ausbildung der damaligen Lehrer wissend, sah er aber auch, dass diese von diesem umfassenden erzieherischen Auftrag überfordert sein mussten. Er initiierte deshalb in Wien ein dichtes Netz von Erziehungsberatungsstellen, an welche die Lehrer schwieriger Fälle überweisen konnten und wo ausgebildete

Psychologen - in vorderster Front Adler selber - die therapeutische und erzieherische Arbeit mit den Kindern aufnahmen.

Ausserdem gab er den Lehrern Fortbildungskurse (viele Schriften Adlers waren ursprünglich Vorträge für Lehrer) und führte diese in das Gedankengut der Individualpsychologie ein, was schliesslich zur Gründung einer individualpsychologisch geführten Schule in Wien führte.

Adler war sich im klaren, dass die damalige Staatsschule der Aufgabe der Hebung des psychischen Wohlbefindens des ganzen Volkes nicht gewachsen war. "Bei einer genauen Prüfung zeigt sich nun aber, dass auch die Schule in ihrer heutigen Form zu dieser Aufgabe nicht geeignet ist. Es gibt wohl kaum einen Lehrer, der sich bei der heutigen Situation der Schule rühmen könnte, die Fehler eines Kindes in ihrem Wesen zu erkennen und auszumerzen" (Adler 1980a, S. 247).

Die Individualpsychologie gehörte aus diesem Grunde in den zwanziger Jahren zu den vehementen Vorkämpfern einer umfassenden Schulreform, welche unter Otto Glöckel, dem Präsidenten des Wiener Stadtschulrates, dann auch in Ansätzen realisiert werden konnte. Ausgangspunkt war die Kritik am damaligen Schulsystem, welches der Förderung des Gemeinschaftsgefühls, dem zentralen Anliegen Adlers, viele Hindernisse in den Weg stellte. Die wichtigsten Punkte dieser Kritik möchte ich nun kurz referieren, auch wenn sich diese auf die Schulrealität der zwanziger Jahre bezieht.

3.2.4. Kritik der Individualpsychologie an der Schule als Institution

Primär bezieht sich Adlers Kritik auf die Tatsache, dass die Schule vor allem als Vermittlerin von Stoff auftrate und damit Leistungen, Selektion und Unterricht im Vordergrund stünden. Somit komme aber ihre Aufgabe als Erziehungsstätte für das Volk nicht zum Tragen. Die Schule selbst trifft zwar keine Schuld, denn:

"Nicht die Schule als solche ist es, die diese Zustände schafft, sondern die Rolle, die ihr von der Gesellschaft zugewiesen

wird. Unsere (...) Schule ist ja erst in zweiter Linie Erziehung- und Lehranstalt, in erster Linie ist sie ein Institut zur Erwerbung von Berechtigungen. (...) Das Berechtigungsweisen drückt unserer ganzen Schule einen ungesunden Charakter auf. Sie macht den Lehrer zu einem Werkzeug der sozialen Auslese und zwingt ihn dadurch geradezu, streng, oft hart zu sein" (Adler 1973c, S. 351 f.).

Es ist evident, dass die Schule so Gemeinschaftsgefühl und Kooperation nicht fördern kann. Im Gegenteil, durch das Klassifikationssystem werden die Schüler zum Wettkampf getrieben, was der Adlerschen Intention ganz entgegenläuft. Wo schon in der Familienerziehung in den meisten Geschwisterbeziehungen die Konkurrenz herrscht, kann eine so geführte Schule diese Grundhaltung noch steigern und den Kindern die Vorbereitung auf ein kooperatives Zusammenleben als Erwachsene blockieren.

Einen weiteren Mangel im bestehenden Schulsystem sieht Adler in der völligen Ausrichtung der Klasse auf den Lehrer. Der einseitig ablaufende Unterrichtsprozess ist für ihn Ausdruck einer antiquierten patriarchalischen und autoritären Struktur. Der Lehrer als korrekter Untergebener seines Direktors und der Schulbehörden wacht als Vorgesetzter seiner Schüler über strenge Ordnung und gute Disziplin im Schulzimmer (vgl. Lazarsfeld 1929, S. 197).

Niemals kann so der Schüler lernen, die Erarbeitung eines Stoffes zu seiner Sache zu machen und der Lehrer ficht einen endlosen Kampf gegen die Schüler aus. Ursache dieser autoritären Stimmung ist die Ueberzeugung der Lehrer, dass der Schüler von Natur aus faul sei und nur durch Zwang, Gewalt und Strafe zum Lernen gebracht werden könne. Die Schule hält es für unmöglich, "das sachliche Interesse zu einem wirksamen Arbeitsantrieb zu gestalten und (...) [sieht] daher im Druck der Note das eigentliche Movens" (Adler 1973c, S. 362).

Weil entscheidendes Kriterium für Adler immer ist, ob Erziehungsmittel im Sinne der Ermutigung sind, unterzieht er auch das Zensurenwesen einer Kritik: Noten bewirken seiner Ansicht nach verstärkte Minderwertigkeits-

gefühle und machen die Schüler mutlos. "Deshalb sind wir für die Abschaffung der Noten, weil man nicht weiss, was man damit anrichtet" (Adler 1974, S. 29). Wohl können gute Noten auf bessere Schüler motivierend wirken, aber es existiert die grosse Gefahr, dass sie als Anstachelung des Ehrgeizes und als Korrumpierungsmittel dem Schüler sein eigentliches Ziel, nämlich den menschlichen Fortschritt, aus den Augen verlieren lassen. So steht das Prüfungswesen aus Adlerschen Sicht der Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls beim Schüler im Wege.

Für den schwächeren Schüler kann aber die Note nicht motivieren; die negativen Zensuren wirken bei ihm als Bestätigung, dass er dümmer ist als die anderen. Die schlechten Zeugnisse stellen für ihn eine "amtliche Beglaubigung seiner Misserfolge" dar (Adler 1973c, S. 351). Die Angst vor schlechten Noten beeinträchtigt in der Tat zu einem grossen Teil die Schulfreudigkeit des Kindes. Wo aber Angst den Schüler beherrscht, liegt ein "didaktischer Pessimismus" vor und "eine pädagogische Gesinnung, die die Angst positiv wertet und Ermutigung für eine gefährliche Verlockung zum Leichtsinn hält" (Adler 1973c, S. 362 f.). Verschärft wird diese Problematik dadurch, dass in den Schulen die Ueberfüllung der Klassen geradezu die Regel ist und "in einzelnen Punkten eine auch vom Lehrer als unnatürlich straff empfundene Disziplin erfordert" (Adler 1973c, S. 352).

Eine autoritäre Erziehung lässt im Kinde ein tiefsitzendes Gefühl der Inegalität wachsen und richtet so den grössten Schaden an (vgl. Bellot 1926, S. 32). Die Individualpsychologie betrachtet den Umgang zwischen Erwachsenen und Kind, der nicht vom Prinzip der Gleichwertigkeit ausgeht, sondern von einer zusätzlich betonten intellektuellen, körperlichen oder institutionellen Ueberlegenheit als autoritär und nicht dem Menschen adäquat. Dieses Prinzip bekommt ihm nicht, ja es vergiftet alle Beziehungen zwischen den Individuen, denn es gibt "keine Menschenseele, die die Unterordnung glatt verträgt" (Adler 1980a, S. 226). Die Autorität im oben beschriebenen Sinne kann nicht von Nutzen sein, sie hat in der Familienerziehung schon bewirkt, dass sich alle dagegen auf irgend eine Weise auflehnen.

"Soweit wir nun diese Frage überblicken, bleibt uns nichts anderes übrig als festzustellen: Eine einzige Instanz wäre

imstande, abzuhelpen: die Schule. Sie wäre dazu imstande, wenn sie nicht immer missbraucht würde. Denn bisher war es immer so, dass der, der die Schule in die Hände bekam, aus ihr ein Werkzeug für seine eigenen, meist eitlen, ehrgeizigen Pläne gemacht hat. Auf die Dauer kann das zu keinem erpriesslichen Ende führen. Und wenn man in neuester Zeit wieder Rufe hört, dass die alte Autorität in der Schule wieder aufgerichtet werden soll, so muss man sich nur fragen, was denn diese Autorität früher eigentlich so Gutes geleistet hat. Wie soll eine Autorität von Nutzen sein, von der wir erkannt haben, wie schädlich sie immer gewesen ist, von der wir gesehen haben, wie sie schon in der Familie, wo die Situation günstiger ist, nur das eine zuwegebringt, dass sich alle dagegen empören. Und ausserdem: eine Autorität, deren Anerkennung sich nicht einmal von selbst einstellen will, die daher aufgezwungen werden muss. Schon in der Schule ist es selten, dass eine Autorität, wenn sie überhaupt vorhanden ist, restlos anerkannt wird. Und in die Schule kommt das Kind ohnehin mit dem deutlichen Bewusstsein, dass der Lehrer ein Beamter des Staates ist. Es ist unmöglich, dem Kind ohne nachteilige Folgen für seine seelische Entwicklung eine Autorität aufzuzwingen. Das Autoritätsgefühl darf sich nicht auf eine gewaltsame Einflussnahme gründen, sondern muss auf dem Gemeinschaftsgefühl beruhen" (Adler 1980a, S. 248).

Auch im System von Strafe und Lob sieht Adler nichts Positives, weil vom tiefenpsychologischen Standpunkt aus betrachtet, kein Kind bewusst asozial handelt, sondern aus seiner Gefühlslage heraus dazu getrieben wird (vgl. Adler 1981, S. 91). Die Haltung des Lehrers sollte deshalb primär nicht strafend, sondern verstehend und helfend sein. Immer sollte er versuchen, Ursachen für das abweichende Verhalten eines Kindes in dessen Gefühlsleben zu eruieren. Auf kindliches Fehlverhalten Einfluss zu nehmen, ohne Verständnis der kindlichen Motive, impliziert immer die Gefahr, dem Kind Unrecht zu tun. Strafe allein kann ein Kind nicht bessern, weil unbewusste Motive bei Schüler und Lehrer im Spiele sind. Folge der Strafe ist ein Bruch im Vertrauensverhältnis des Schülers zum Lehrer, was sich, wie

schon erwähnt, negativ auf die Ausgestaltung des Gemeinschaftsgefühls auswirkt. Auch das Lob kann das Vertrauensverhältnis stören, weil die Schüler beginnen, sich dadurch als Konkurrenten um das Lob zu erleben und so die Kooperation entscheidend erschwert wird (vgl. Adler 1958, S. 142).

Nachdem nun einige wichtige Punkte der Adlerschen Kritik an der Schule dargestellt worden sind, soll nun noch auf dessen Forderungen an diese Institution eingegangen werden.

Eine geeignete Familienerziehung würde nach Adler die Schulerziehung überflüssig machen; sie bleibt aber auf alle Fälle ein Ort, in dem das Kind Gemeinschaftsgefühl lernen kann. "Wenn die Familie geeignet wäre, ein Kind so vorzubereiten, dass es ins Leben hinaustreten könnte, wäre die Schule überflüssig. Auf der anderen Seite ist die Schule ein Schritt vorwärts zur Vorbereitung für das gesellschaftliche Leben" (Adler 1982, S. 66). Adler sieht also in der Erziehung des Charakters den Hauptanspruch, dem die Schule genügen müsste. "Da sehen wir schon, wohin sich unsere Schule entwickeln muss. Mehr als bisher müsste sie Erziehungs-, Charakterschule sein, nicht bloss Lernschule. Man müsste einsehen, dass es sogar leichter wäre, im Rahmen einer Erziehungsschule den Kindern den Lernstoff beizubringen, sie den Weg zur Bildung zu führen" (Adler 1982, S. 66). Indem er aber das Hauptgewicht auf die Erziehung in der Schule legt, ist nicht gesagt, dass der Unterricht zu kurz kommen soll. "Zur Zeit erleben wir eine heftige Diskussion über die Frage, ob wir dem Kind Fächer und Fakten beibringen oder seine Persönlichkeit bilden sollen. In der Individualpsychologie ist man der Auffassung, dass sich beides miteinander verbinden lässt" (Adler 1976, S. 97).

Nach der Ueberzeugung der Individualpsychologie kann bei richtiger Koordination von erzieherischen und unterrichtlichen Bemühungen auf der Basis ihrer psychologischen Erkenntnisse auch dann ein grösserer unterrichtlicher Erfolg erzielt werden, wenn der Lehrer sein Hauptaugenmerk auf den erzieherischen Aspekt der Schulsituation richtet. In einer Schulklasse, in der eine Stimmung der Ermutigung und der Gemeinschaftlichkeit herrscht, wird auch der unterrichtliche Erfolg viel grösser sein, weil die Schüler besser

und ruhiger lernen und viele, die sonst entmutigt resignieren und stören würden auch wieder in den Unterrichtsprozess integriert werden können.

So nimmt denn bei Adler das Postulat der Erziehung in der Schule die primäre Rolle ein. Individualpsychologischer Unterricht ist erziehender Unterricht. "Die Gesamtheit der pädagogischen Massnahmen aber besteht in der Koinzidenz unterrichtlicher und erzieherischer Akte" (Bleidick 1959, S. 150). Adler will die Schule als Institution echter und durchgreifender Bildung sehen, im Laufe derer der Schüler nicht nur auf stofflichem Gebiet in Zusammenhänge eingeführt wird, sondern vor allem im emotionalen Sektor die Voraussetzungen erhält, den Stoff zu rezipieren. Die Schule darf nicht zum Modell der Leistungsgesellschaft werden, sie darf nicht Noten, Selektion und Berechtigungen in den Mittelpunkt stellen, sonst verkümmert das Gemüt, vor allem das Gemeinschaftsgefühl. Beim Schüler, der nicht vorankommt, muss die Schule das Gemeinschaftsgefühl wecken können, das Interesse für den andern, und in dieser Intention hat die Selektion keinen Platz.

Viel eher als auf Konkurrenz müsse die Schule auf ein entwickeltes Gemeinschaftsgefühl achten, denn dieses ist es ja, welches dem Menschen ermöglichen wird, die Aufgaben des Erwachsenenlebens zu meistern (vgl. Adler 1982, S. 66). Das erfolgreiche Bestehen der Schule allein ist nämlich noch kein Gradmesser für Gemeinschaftsgefühl, die Schule ist oft so eingerichtet, dass sie nicht als "Testprüfung" wirkt. "Eines kann man nicht übersehen, dass die richtig geführte Schule wie ein Experiment wirkt, wie ein Testprüfen anzusehen ist in der Richtung, dass wir verstehen, ob ein Kind fürs Leben richtig vorbereitet ist" (Adler 1982, S. 66). Für die günstige psychische Entwicklung ist die Förderung des Gemeinschaftsgefühls unabdingbar, und eine gute Schule muss mit den Bedingungen der kindlichen Entwicklung korrespondieren (vgl. Adler 1980a, S. 249). Es stellt sich nun die Frage, wenn "die Schule in ihrer heutigen Form zu dieser Aufgabe nicht geeignet ist" (Adler 1980a, S. 247), wer nun die Schule dahin bringen soll. Adler ordnet in dieser Frage der Lehrerpersönlichkeit bzw. deren Bildung, entscheidende Bedeutung zu.

Der Lehrer kann nur auf der Basis des Vertrauens und der Liebe die Schüler für sich gewinnen. Dieses Vertrauen braucht er, um die Aufgabe der Schule zu gewährleisten. "Die Aufgabe der Schule ist in diesen zwei Funktionen der Mutter begründet" (Adler, 1981, S. 29), welche sind: "1. Das Kind für sich zu gewinnen, das Interesse des Kindes auf sich zu lenken, ihm als ein Mitmensch vor Augen zu stehen. 2. Das Interesse dieses Kindes auf andere zu lenken" (Adler 1981, S. 29).

Gelingt dem Lehrer die Erfüllung der zwei Aufgaben nicht, kann das Kind ungleich schwerer aufnehmen und sich auch nicht wirklich von ihm fördern lassen. In der Förderung und Ermutigung sieht aber Adler die zentrale Aufgabe des Lehrers. "Die wichtigste Aufgabe eines Erziehers - man kann fast sagen: seine heiligste Pflicht - besteht darin, Sorge zu tragen, dass kein Kind in der Schule entmutigt wird und dass ein Kind, das bereits entmutigt in die Schule eintritt, durch seine Schule und seinen Lehrer Vertrauen in sich selbst gewinnt" (Adler 1976, S. 50).

Der Schüler braucht aus seiner Inferiorität den Erwachsenen gegenüber diese Ermutigung, sonst stellen sich unweigerlich verstärkte Minderwertigkeitsgefühle ein, welche die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls verhindern. Ist die Entmutigung schon weit fortgeschritten, steht der Lehrer vor der Aufgabe, den schwierigen und schwererziehbaren Schüler in die Gemeinschaft zu reintegrieren. Er müsste also in der Lage sein, psychische Störungen als solche zu erkennen und deren Ursachen, nämlich mangelndes Gemeinschaftsgefühl, zu beheben. "Es gibt wohl kaum einen Lehrer, der sich (...) rühmen könnte, die Fehler eines Kindes in ihrem Wesen zu erkennen und auszumerzen. Er ist dafür in keiner Weise vorbereitet, auch nicht in der Lage dazu, weil er einen Lehrplan in der Hand hat, den er den Kindern vermitteln muss, ohne sich darum kümmern zu dürfen, mit welchem Material von Menschen er zu arbeiten hat" (Adler 1980a, S. 247).

Um einer solchen Forderung genügen zu können, sollte der Lehrer in der individualpsychologischen Technik geschult sein und aufgrund seiner Beobachtungen den Lebensstil aufdecken und korrigieren können. Muss das Kind einem Psychologen übergeben werden, sollte der Lehrer dessen Intention tatkräftig unterstützen. Nach Adler stellt die theoretische Schulung

der Lehrerschaft in psychologischer Menschenkenntnis aber nicht die grösste Problematik dar, sondern ausschlaggebend sei die tatsächliche emotionale Einstellung des Lehrers den Schülern gegenüber. Diese in seinen Alltagstheorien zum Ausdruck kommende Haltung wird in der Individualpsychologie als das Resultat der Erlebnisse des Lehrers in der Kindheit betrachtet. In einer daraus resultierenden unreflektierten Uebersetzung der eigenen Kindheitssituation besteht die Gefahr, dass der Lehrer zu einem "blinden Blindenführer" wird (Adler 1973c, S. 238).

Adler stellt sehr hohe Anforderungen an die Persönlichkeit des Lehrers, weil die von ihm verlangte Aenderung des Lebensstils des Schülers, einen äusserst komplexen Vorgang darstellt. "Der Prozess, einen Menschen zu ändern, ist also nicht allzu leicht, dazu gehört eine gewisse Besonnenheit und Geduld, vor allem Beseitigung jeder persönlichen Eitelkeit, da der andere nicht verpflichtet ist, als Objekt für unsere Eitelkeit zu dienen" (Adler 1980a, S. 26). In ganz besonderem Masse braucht der Lehrer die Fähigkeit, dem Schüler gegenüber als gleichwertiger Mensch gegenüberzutreten und "sein eigenes Streben nach Macht so weit zurückzustellen, dass es nicht zu einer Last, zu einem Druck auf das Kind wird" (Adler 1980a, S. 156).

Was Adler vom Lehrer fordert, schreibt er zusammenfassend in seinem Aufsatz "Individualpsychologie und Schule":

"Wir [müssen] dem Lehrer genügend Erfahrungsmaterial an die Hand geben, wie es auch schon in vielen Städten geschieht. Der Lehrer ist aus eigener Kraft imstande, (...) Fehler zu erkennen, er weiss den Weg, wie er das Kind vorwärts bringen kann. Was uns dabei hilft, ist einzig, mit pädagogischem Takt das Kind aufzuklären. Es muss verstehen lernen, was wir (die Individualpsychologen - A.B.) verstanden haben. Wir müssen es überzeugen, müssen ihm den Weg leichter machen, sein Interesse auf andere zu erstrecken. Das kann der Lehrer erreichen, wenn er versteht, das Interesse vorerst auf sich zu lenken. Wenn das gelingt, dann ist es nicht mehr die Mutter allein, eine andere Person tritt in den Gesichtskreis des Kindes. Die Grenze, die die Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls gehindert hat, ist gesprengt" (Adler 1982, S. 70).

3.3. Zusammenfassung in Thesen

1. Einheit von Erziehung und Unterricht

Für Adler sind diese beiden Aspekte prinzipiell keine Widersprüche und lassen sich in der Schule durchaus kombinieren. So wie der Mensch nicht in Teilbereiche aufgegliedert werden kann, ist es auch für Adler undenkbar, eine Trennung zwischen diesen beiden Bereichen der Schule zu machen und je nachdem den einen oder anderen zu akzentuieren. Der Mensch als unteilbares Ganzes muss deshalb immer im erzieherischen und stofflichen Bereich in seinem Fortkommen unterstützt werden. Wegen der von Adler beobachteten Misere im Bereich der Erziehung, legt er aber das Primat seiner Forderung auf die "Erziehungsschule", weil nach seiner Ansicht das stofflich Erarbeitete ohne richtig fundiertes Gemeinschaftsgefühl dem Menschen wohl Fähigkeiten verleihen kann, ihn aber später im zwischenmenschlichen Bereich scheitern lässt.

2. Helfen statt strafen

Der Schüler, der sich in der Schule manifest dissozial verhält, ist aus individualpsychologischer Sicht ein Kind, das zuwenig Gemeinschaftsgefühl entwickeln konnte und so dem Vergleich mit besser vorbereiteten Kindern nicht standhalten kann. "Das niemals ausbleibende Vergleichen und Messen mit tüchtigeren Kindern führt keine Besserung, sondern allmählich Abstumpfung und oft den Abbruch des Schulerfolges herbei" (Adler 1980b, S. 45). So gibt der entmutigte Schüler die Hoffnung auf, im Schulgeschehen selbst Anerkennung zu finden und gleitet allmählich auf die "unnütze Seite des Lebens". Die dabei zutage tretende asoziale Haltung, das Stören des Unterrichts etc. ist nicht Ausdruck eines bösen Willens, sondern die Verweigerung der Mitarbeit ist ein Versuch, ausserhalb des positiven Kooperierens zur Geltung und Anerkennung zu gelangen. Intervenierte nun hier der Lehrer mit Strafen, kann er das asoziale Verhalten im besten Falle unterdrücken, niemals aber beheben. An die realen Ursachen asozialen Verhaltens kommt er nur heran, wenn er den

Schüler emotional verstehen lernt. Statt zu strafen, muss er die unbewussten Motive des Kindes erkennen können und mit einer gezielten Behandlung den falschen Lebensstil korrigieren und den Schüler wieder in die Gemeinschaft integrieren.

"Wir sind zur reifen Erkenntnis gekommen, dass das Kind unschuldig ist, wenn es nicht leisten kann, was von ihm verlangt worden ist, weil es das ja nicht gelernt hat, nicht vorbereitet ist. Dadurch rückt das Prinzip der Strafe auch in ein anderes Licht. Es erwächst uns die Aufgabe, nachzuforschen, warum das Kind nicht richtig vorbereitet ist, um diesen Fehler korrigieren zu können und ihm diese richtige Vorbereitung zu verschaffen" (Adler 1981, S. 91).

3. Stärkung der Schülerpersönlichkeit

Aus der Adlerschen Sicht der Psychodynamik des Kindes wird transparent, dass gerade in der Stärkung und Ermutigung der Schülerpersönlichkeit die zentrale Intention des Lehrers liegen muss. Jedes Kind macht nämlich ständig das Erlebnis, dass es den Lebensaufgaben gegenüber noch nicht gewachsen ist, und dass es den Erwachsenen unterlegen ist. Auch in der Schule dominiert dieses Gefühl das Erleben des Kindes; einerseits möchte es schnell lernen, andererseits läuft es Gefahr, angesichts der wissenden Erwachsenenwelt zu resignieren. Adler sieht in der permanenten Ermutigung und in der Hebung des Gemeinschaftsgefühls die effizienteste Stärkung der Schülerpersönlichkeit.

4. Stärkung des Gemeinschaftsgefühls

Die fundamentale Intention der individualpsychologischen Beeinflussung des Schülers besteht darin, die von der Mutter versäumte Ausbildung des Gemeinschaftsgefühls nachzuholen. Wie bei der Mutter soll dieser Vorgang in zwei Etappen geschehen: Zuerst muss der Lehrer das Vertrauen des Kindes gewinnen und ihm dann soviel Mut einflößen, dass es

sich auf das Feld der Gemeinschaft wagt. Aufgabe der kooperativen Gestaltung des Schulgeschehens ist es nun vor allem, dem Kinde Gelegenheit zum Aufbau und zur tätigen Einübung des Gemeinschaftsgefühls zu verschaffen.

5. Erziehung der Erzieher

Die Führung der Schüler im individualpsychologischen Sinne stellt hohe Anforderungen an die Persönlichkeit des Lehrers; so sieht Adler denn auch nicht im kognitiven Bereich der Lehrerschulung das Hauptproblem, sondern viel eher auf dem emotionalen Sektor. Nur der Lehrer mit entwickeltem Gemeinschaftsgefühl wird in der Lage sein, durch sein Erziehungsverhalten Gemeinschaftsgefühl zu fördern. "Darum liegt in der Erziehung das Hauptgewicht durchaus nicht auf den theoretischen Grundsätzen, sondern auf der seelischen Eignung des Erziehers. Nicht sein Programm, sondern seine Haltung ist das entscheidende" (Wexberg 1974, S. 282). Ist der Lehrer sich seiner eigenen Charakterstruktur, seines Lebensplanes nicht bewusst, wird er dem Kinde zwangsläufig jene Haltungen entgegenbringen, die ihm der eigene Lebensstil diktiert. "Ein nahezu unüberwindlicher Drang leitet den Erzieher Schritt für Schritt, das Kind auf die eigene Bahn herüberzuziehen, es dem Erzieher gleichzumachen, unterzuordnen, und das nicht nur im Handeln, sondern auch in der Anschauungsweise und im Temperament" (Adler 1973c, S. 201). So wird der autoritäre Erzieher zum unterdrückten Unterdrücker; der durch Verzärtelung selber überängstlich gewordene Lehrer wird in der Schule auch in den Fehler der Ueberbesorgtheit verfallen usw. Wexberg gelangt zum Schluss: "In Wahrheit beruhen die Erziehungsfehler vor allem auf den Fehlern der Lebensmethode bei den Erziehern. (...) Immer sind es Charakterfehler der Erzieher, die zu Charakterfehlern der Kinder führen" (Wexberg 1974, S. 208). In einer "Erziehung der Erzieher" (Wexberg 1923/24) müssten die störenden unbewussten Emotionen des Lehrers in einer Charakteranalyse korrigiert werden, damit er sieht, dass es seine eigenen, unreflektierten Kindheitserlebnisse sind, welche ihm ein adäquates Erziehungsverhalten verunmöglichen. Erst wenn der Lehrer erkennt, dass seine eigenen Charakterdeformationen in einer ähn-

lichen Situation entstanden sind wie diejenigen des Kindes, das er jetzt zu erziehen hat, und dass die grosse Gefahr besteht, dass das Kind dieselben Erlebnisse wie er wieder macht, wird er sein Verhalten modifizieren können. Er wird im Kinde ein verwandtes Wesen und nicht mehr ein zu erziehendes Objekt erkennen, und es wird ihm deshalb viel leichter fallen, dem Kinde auf der Basis des "freundschaftlichen Wohlwollens" zu begegnen (Wexberg 1974).

6. Schlussfolgerungen

Wohl kritisiert Adler entscheidende Punkte an der Einrichtung der bestehenden Schule wie das Uebergewicht an Stoffvermittlung, die Selektion, die Notengebung und die Disziplinierung; er sieht in dieser Institution aber die Möglichkeit einer umfassenden Neurosenprophylaxe. Voraussetzung dafür ist allerdings eine Umgestaltung der existierenden Schule in eine Erziehungsschule, was primär eine Neuorientierung der Lehrerbildung mit sich brächte.

Adler würde also der Forderung nach Abschaffung der Schule wie sie zum Beispiel Illich heute vertritt, niemals zustimmen können. Eine äussere Reform scheint ihm - abgesehen von den oben aufgeführten Einschränkungen - nicht vordringlich. Vielmehr sollte eine innere Reform, basierend auf einer neu orientierten Lehrerbildung, die Schule sukzessive zu einer Erziehungsstätte werden lassen. Erst diese böte Gewähr, dass die Schüler ausreichend sozialisiert werden und deren Wissen in einen wertenden Bezugsrahmen gestellt wird, welcher den später Erwachsenen Verantwortungsgefühl und Anteilnahme den Mitmenschen gegenüber ermöglicht.

4. DIE PRAKTISCHE ANWENDUNG DER INDIVIDUALPSYCHOLOGIE IN DER SCHULE DURCH OSKAR SPIEL

4.1. Das Umfeld Oskar Spiels: Der Einfluss der Individualpsychologie auf das Wiener Schulwesen und die Individualpsychologische Versuchsschule in Wien

Oskar Spiel, geb. 1894, stammte aus einfachem, gewerbetreibendem Milieu. Er war ein schlechter Schüler, konnte aber die Matura über ein Priesterseminar ablegen, absolvierte die Lehrerbildungsanstalt in Strebersdorf bei Wien und erhielt danach in Wien eine Anstellung als Aushilfslehrer. Aufgrund eines schweren Augenleidens konnte er nicht zum Kriegsdienst eingezogen werden und schloss sich während der Kriegsjahre der sozialdemokratischen Bewegung an und engagierte sich aktiv in der Politik. "Sein Suchen führte ihn in die verschiedensten politischen Zirkel, künstlerische Kreise und auf diesem Weg auch in die nächste Umgebung zu Freud und zu Adler" (Spiel, W. 1981, S. 164).

Ab 1920 beteiligten sich Spiel und sein Freund Birnbaum an den Diskussionsgruppen der psychoanalytischen Vereinigung, in denen Anna Freud und Aichhorn Seminare abhielten. Ein Jahr später lernte Spiel Alfred Adler kennen, "als dieser ein Kind demonstrierte und seine therapeutischen Ratschläge coram publico entwickelte" (Spiel, W. 1981, S. 165). Dieses Erlebnis motivierte ihn, sich dem Individualpsychologischen Verein anzuschließen, ohne dabei seine tiefen Respekt vor den Psychoanalytikern aufzugeben.

Die enge Verbindung der Individualpsychologie mit den Sozialdemokraten führte dazu, dass Otto Glöckel, der Reformator des Wiener Bildungswesens, auf die Lehrer, welche im Kreise Adlers mitarbeiteten, aufmerksam wurde. Nach einzelnen Versuchen in den zwanziger Jahren, die individualpsychologische Theorie in die Schulpraxis zu transferieren, konzipierte und realisierte er zwischen 1930 und 1934 eine individualpsychologische Versuchsschule. Mit Glöckel und Birnbaum zusammen prägte Spiel massgeblich das Wiener Schulwesen, welches damals zum fortschrittlichsten der ganzen Welt

zählte. Mit dem Aufkommen des Austro-Faschismus wurde die Schule aber geschlossen und die Lehrer versetzt. Zwischen 1934 und 1945 publizierte Spiel, vornehmlich in der Schweiz und Amerika.

Nach dem Krieg erhielt er den Auftrag, eine neue individualpsychologische Versuchsschule zu organisieren, die bald wieder mit Erfolg arbeitete. Starke politische Kräfte wirkten aber gegen die Schule (vgl. Spiel, W. 1981, S. 172), sodass diese kurz nach dem Tode Oskar Spiels im Jahre 1961, ihre Tore schliessen musste.

In den Jahren 1920 bis 1934 konnte Spiel in einer tiefenpsychologisch und pädagogisch sehr kreativen Zeit mitarbeiten. Die Erziehungsidee und deren Möglichkeiten für die Verbesserung der psychischen Not erlebte einen bis anhin unbekannten Aufschwung. Dieser beschränkte sich nicht nur auf die Aktivitäten der Individualpsychologie; auch die Psychoanalyse (Aichhorn u.a.m.) versuchte die Relevanz des Erziehungsgedankens für die Prophylaxe zu erweitern. Will man deshalb die Arbeit Spiels mit der heutigen Situation vergleichen, muss auf diese, zur modernen Realität fundamental konträren Situation, hingewiesen werden.

4.2. Die Umsetzung der Individualpsychologie im erzieherischen Bereich der Schule

Die Schulschwierigkeiten der Kinder werden auch in der heutigen Zeit, wo die psychologischen Erkenntnisse schon weitere Verbreitung erfahren haben, mehr oder weniger selten adäquat erfasst. Fast immer sind es die disziplinarisch schwierigeren Kinder, welche dem Lehrer als Problemfälle auffällig werden, für die Mehrzahl der anderen Fälle hätte er nur ein Stauen übrig, erführe er von den nun Erwachsenen, mit welchen Lebensschwierigkeiten sich seine anscheinend nicht devianten Schüler früher und vor allem im Erwachsenenleben konfrontiert gesehen haben und sehen. Viele Erfahrungsberichte, geschrieben von psychiatrischen Patienten, Suizidgefährdeten, Drogensüchtigen, Delinquenten usw. manifestieren dies. Nach Angaben der Frankfurter Rundschau beispielsweise haben im Jahre 1977

14'000 Schüler in der BRD einen Selbstmordversuch unternommen; die Dunkelziffer nicht eingerechnet (vgl. Füchtner 1979, S. 125).

Von Adler auf die Erziehungsproblematik aufmerksam gemacht, versuchten nun die individualpsychologisch orientierten Pädagogen, den Erziehungsaspekt in den Schulunterricht hineinzubringen, zu einer Zeit, in der grosse Teile der Bevölkerung noch gegen die Psychologie eingestellt waren. Auf welche Weise sie das zentrale Anliegen Adlers, nämlich die Erziehung, in die Schule trugen, soll nun untersucht werden. Der Aenderung des Lebensplanes der Kinder, vor allem der schwererziehbaren, und der Schulung des Gemeinschaftsgefühls kommen dabei primäre Bedeutung zu.

4.2.1. Die erzieherischen Aufgaben des Lehrers

Die Individualpsychologen fassen den Begriff der Schwererziehbarkeit sehr weit und subsumieren ihm alle Kinder, die in ihrem Beziehungsverhalten zu den andern irgendwie gestört sind. Die im folgenden dargestellten Ansätze zur Korrektur des Lebensstils, als der primären erzieherischen Aufgabe des Lehrers, gelten für verhaltensauffällige Kinder, denen sich der Lehrer zuerst annehmen muss. In einem gesonderten Kapitel werde ich dann exemplarisch anhand eines sehr schwierigen Falles zeigen, wie Spiel bei manifest dissozialen Kindern vorgeht (siehe 4.2.6.).

Die Aenderung des kindlichen Lebensstils ist ein äusserst komplexes Problem, und jede Vorgehensweise, welche dies zum Ziel hat, kann nur im Zusammenspiel aller Bemühungen eines individualpsychologisch geschulten Lehrers verstanden werden. Es wäre also unstatthaft und liefe den Intentionen Spiels zuwider, wenn man ihm, aus der in dieser Arbeit nicht zu umgehenden Gliederung seiner Vorgehensweise, a priori Schematismus und vereinfachendes Denken vorwürfe. Auch wenn dies aufgrund seiner Publikationen manchmal verständlich ist, muss gesagt werden, dass gerade bei einer so komplexen Problematik, wie sie die Charakteränderung eines Kindes darstellt, in erster Linie das Wissen und das Wohlwollen des Lehrers und die Atmosphäre im Klassenzimmer entscheidend sind. Es handelt sich also um Gefühlsdimensionen, welche sicher untersuchbar, aber sehr schwierig dar-

zustellen, und wie die Erfahrung zeigt, auch nicht leicht zu rezipieren sind.

Die Darstellung der Vorgehensweise Spiels soll also in der Totalität der pädagogischen Intention verstanden werden. Diese zielt, simplifizierend gesagt, darauf ab, die Schülerpersönlichkeit zu stärken und in ihr den Gemeinschaftsgedanken wachsen zu lassen.

4.2.1.1. Die Schaffung des Kontakts

Dem individualpsychologisch geschulten Lehrer geht es primär darum, seine Kinder zur Gemeinschaftlichkeit zu führen. Jeder soll in der Klasse die Rolle eines aktiven Mitspielers haben, damit ein optimaler Lernerfolg erreicht werden kann. Die meisten Schüler, vorab die schwierigen, sind in ihrem Gemeinschaftsgefühl beeinträchtigt; sie sind unglücklich, da sie in den Beziehungen zu den Mitschülern Probleme und Konflikte haben und die Welt, besonders die Erwachsenen, feindlich erleben. Dieses Misstrauen, das sich vor allem bei älteren Schülern manifestiert, gilt es nun in erster Linie einmal zu überwinden.

Die Kontaktfindung setzt sich nach Spiel aus "situationsrichtiger Wohlwollensäußerung, Tathilfe, Demonstration des kindlichen Erfolges und Kraftäußerung" zusammen (Spiel 1952, S. 27). In dieser ersten Phase, in der sich Lehrer und Schüler kennenlernen sollten, muss der Lehrer jede kritische oder disqualifizierende Stellungnahme vermeiden und durch kontinuierliches, ruhiges und freundliches Verhalten, trotz eventueller Provokationen der Zöglinge, das Vertrauen der Schüler gewinnen (vgl. Spiel 1954, S. 95). In dieser "Schonzeit" kann ein Schüler, der schon Erfahrungen gemacht hat in der Schule, zu einer Verschnaufpause kommen, weil alte Wunden durch das Ausbleiben von Strafen und sonstigen Massnahmen nicht wieder aktualisiert werden. Ausserdem kann es ein Kind auch stutzig machen, bleibt einmal eine schon bekannte Reaktionsweise eines Erwachsenen plötzlich aus.

Diese kontaktsuchende und -herstellende Intention ist entscheidend für die Initiierung eines Prozesses, in dem sich ein Schüler oder die ganze Klasse ändern kann. Ausschlaggebend ist das Interesse des Lehrers am Kind. Er darf dabei nicht bei der "Kontaktbegründung" stehen bleiben, sondern sollte in der "Kontakterneuerung" versuchen, den Abbruch der Beziehung zu vermeiden und den Kindern, evtl. mittels eines Vertrages, versichern, dass auftauchende Probleme in ihrem Verhalten nicht als Grund für den Abbruch des Kontaktes seitens des Lehrers, sondern als Ausdruck des Prozesses der Gemeinschaftsbildung, als normales Entwicklungsphänomen angesehen werden (vgl. Birnbaum 1931a, S. 57). Ein Rezept, den Kontakt zu den Schülern herzustellen, gibt es nicht, der Wunsch muss aus dem intrinsischen Bedürfnis des Lehrers wachsen, dem Schüler zu helfen. Allgemein liegt in "der guten Nachrede, das einzig sichere Rezept zur Anbahnung des Kontaktes" (Birnbaum 1930, S. 14). In der von Birnbaum benannten Phase der Kontaktfindung sieht Spiel eine Parallele zur ersten Phase des psychotherapeutischen Prozesses. Die Wirkung des Lehrers basiert vorab auf seiner Suggestivkraft. "Die Suggestivtherapie hat also ihren Platz in der Pädagogik. Sie ist allerdings nicht der Zentralwert ihrer Tätigkeit (...)" . Sie ist es, "die zu einem wesentlichen Teil die Atmosphäre schafft, in der eine Klasse lebt (...), die jenes unabdingbare Minimum an Disziplin herstellt, ohne das jedes Erziehen unmöglich ist" (Spiel 1985, S. 42). Die Suggestivkraft ist Ausdruck der Lehrerpersönlichkeit, auf sie kann vorab bei jüngeren Schülern in der Erziehungsarbeit mangels Einsicht der Kinder nicht verzichtet werden. Nach Spiel gilt diese Wirkung als determinierender, nicht aber als ganzer Teil der Erziehung. Die Kontaktfindung ist nicht das einzige Fundament: Wie in der Psychotherapie, in der in gewissen Schulen die kathartische Methode als befreiender Faktor gilt, postuliert Spiel eine der Kontaktfindung folgende Phase der Entlastung.

4.2.1.2. Die Entlastung

Unter diesem Begriff subsumieren sich alle Intentionen des Lehrers, die darauf ausgehen, den Kindern zu demonstrieren, dass er nicht geneigt ist, den Fehler allein beim Schüler zu suchen, dass jegliches Verhalten verstehbar sei, und er selber sich schon oft aus Irrtümern heraus falsch verhalten

habe. "Die Phase der Entlastung ist ein auflockerndes, melioristisches Beginnen, zielend auf das Bauen einer 'goldenen Brücke', die dem Zögling den Rückzug erleichtert, ja ermöglicht" (Spiel 1954, S. 95). Die Entlastung hilft dem Schüler in die Gemeinschaft zurückzufinden und vertieft gleichzeitig den Kontakt zum Lehrer.

4.2.1.3. Der Lehrer als Beobachter und Deuter

Einhergehend mit der Schaffung von Kontakt zu den verhaltensauffälligsten Schülern einer Klasse und mit deren Entlastung erarbeitet sich der Lehrer ein genaues Bild des Schülers. Dem ersten Schultag kommt dabei besondere Bedeutung zu, da sich beim Schüler oft in neuer Umgebung der Grad der Vorbereitung auf die Gemeinschaft zeigt. Der Lehrer darf sich aber als Beobachter von niemand in der Skepsis übertreffen lassen (vgl. Spiel 1952, S. 22) und möglichst vorurteilslos ihm auffällige Verhaltensweisen von Schülern sammeln. Für Lehrer, welche sich in der individualpsychologischen Technik des Erfassens von Schülerpersönlichkeiten nicht auskennen hat Oskar Spiel den "Wiener Erziehungsbogen" (Spiel; Zeman 1952) geschaffen. Er stellt ein "wissenschaftlich haltbares Ordnungssystem der Beobachtung und Beschreibung" dar (Spiel 1954, S. 57). Es geht dabei nicht um eine bloße Kategorisierung von Eigenschaften der Schüler, sondern der Erziehungsbogen soll dem Lehrer verhelfen, "zur Konstitutionierung dieser Eigenschaften und Verhaltensweisen, durch die sie erzeugende 'Haltung' des Kindes, zum 'Ich' des Kindes als der bewirkenden Ursache" vorzustossen (Spiel; Zeman 1952, S. 35). Es geht also um eine "verstehende Ganzheits-erfassung". Zu dieser gehört vor allem die Beobachtung des Kindes in der Klassengemeinschaft. Geschickt gestellte Aufsatzthemen wie:

- Woran ich mich noch erinnern kann
- Meine traurigste und meine lustigste Stunde
- Mein Lieblingsspiel
- Meine Eltern, meine Geschwister
- Träume etc. (vgl. Spiel 1979, S. 133)

verhelfen dem Lehrer, Einblick in das Fühlen und Denken des Schülers und in seine Vorgeschichte zu geben. Ebenso unentbehrlich ist der Miteinbezug

der Eltern und der sozialen und medizinischen Hintergründe. "Ist das Feld der somatischen, sozialen und psychischen (charakterologischen) Faktoren genügend erhellt, versucht der individualpsychologisch geschulte Lehrer-Erzieher als Interpret der Verhaltensweisen des Kindes im Hinblick auf die aufgefundenen seduzierenden Komplexe unter den vielen möglichen Deutungen, (...) jene Interpretation zu finden, die das widerspruchsvoll anmutende Erscheinungsbild denkökonomisch 'ganzheitlich-einheitlich' erfassen lässt" (Spiel 1954, S. 94). Der Lebensstil eines Kindes, welchen der Lehrer zu errahnen versucht, ist eben nicht unmittelbar beobachtbar, sondern erschliesst sich nur dem im Kontext denkenden Geist.

Mit der blossen Anamnese der Kindheitssituation eines Schülers ist der Lehrer noch weit von irgendeinem Verständnis der Zusammenhänge entfernt, aber die kurze Beschäftigung mit anamnestischem Material kann ihn auf einen Weg bringen, der ihn vom "moralischen Gebiet" auf das psychologische führt. Nur schon die Auseinandersetzung mit der Kindheit eines Schülers bewirkt im Lehrer also eine unmerkliche Wandlung; er kann nicht mehr allein "das Böse" der Erscheinung des Kindes sehen. Als Erzieher ist dem Lehrer aber eine weitaus schwierigere Aufgabe gestellt als beispielsweise dem Mediziner. Hier kommt der Patient zum Arzt, weil ihn quälende Symptome dazu treiben. Von diesen will er befreit werden, und so sucht er die Hilfe des Arztes. Wie anders ist das aber beim Kind! Hier ist die "Behandlung" ein durchaus unerwünschter Eingriff, auch kann es nicht sagen, was es bedrückt (vgl. Spiel 1932, S. 188).

4.2.1.4. Der Lehrer als Organisator der Umerziehung und als Enthüller

Um aus der Fülle der beobachteten Einzelheiten sich bei einem Schüler in dessen innere Haltung, in seinen Lebensstil hineindenken zu können, braucht es ein hohes Mass an Einfühlungsvermögen, welches intensiv geschult werden muss. Grundsätzlich geht es darum, zu erfassen, wie ein Kind die Welt erlebt hat. "Den eigentlichen Akt des Verstehens vollzieht der Lehrer, indem er die Entstehung des kindlichen Charakters (...) nach-erlebt, sich bemüht, sich so in das Kind hineinzuversetzen" (Spiel 1979,

S. 135). Ist dem Lehrer dieses schwierige diagnostische Unterfangen gelungen, geht es nun darum, das Kind zu verändern, aber es "möge niemand denken, dass man ein Kind jemals zwingen könne, sich in der Richtung zu entwickeln, in der es der Erzieher gern haben möchte! Die Bildung des Lebensstils in einem Kinde ist sein eigener, selbstschöpferischer Akt" (Birnbaum 1931a, S. 121). Diese, absolute Gewaltlosigkeit implizierende Haltung, welche auch frei von jeglichem "Moralisieren" sein muss, schafft erst die Basis für eine eventuelle Veränderung. Der Lehrer darf dem Kinde nur Möglichkeiten anbieten. Darauf aufbauend braucht der Lehrer einen "Operationsplan"; er setzt ihn "in die Lage, Schritt um Schritt den Irrtum des Kindes (...) aufzudecken" (Birnbaum 1931b, S. 173). Diese Planmäßigkeit beim schrittweisen Aufdecken des Lebensplans ist unabdingbar und soll in "sinnzusammenhängenden Injektionen" (Birnbaum 1934, S. 35) geschehen. "Wenn wir (...) annehmen, dass das Sorgenkind Sicherungstendenzen, Arrangements, Ausweich- und Fluchtbewegungen, kurz: seine Taten setzt, ohne sich des 'Sinnes' seines Tuns bewusst zu werden, (...) dann besteht eine fundamentale Aufgabe (...) wohl darin, dem Zögling den 'Sinn' seines Verhaltens zu enthüllen" (Spiel 1954, S. 96).

Diese "Analyse" gehört, weil sie in der Individualpsychologie therapeutische Funktionen erhält, zum schwierigsten, "was in den Aufgabenbereich eines wirklich modernen Erziehers einbezogen werden muss" (Spiel 1954, S. 96). "Will der Lehrer das Kind (...) zum Durchschauen des ganzen unrichtigen Lebensstils bringen, dann muss er das, was er durchschaut hat, dem Kinde in einer ihm verständlichen Weise nahebringen. Hier lässt sich kein wie immer geartetes Rezept geben" (Spiel 1979, S. 151 f.). Damit wird transparent, dass eine solche Arbeit möglich ist, wenn der Lehrer innerhalb der holistischen Betrachtungsweise des individualpsychologischen Systems denkt und fühlt. Aus dieser kann man also nicht die vermeintlichen Rosinen herausuchen (vgl. Simon 1933, S. 63); denn Basis ist individualpsychologisches Verständnis. Erst wenn der Schüler emotional - nicht im Sinne einer blossen Erkenntnis - über seine Haltung reflektiert, aus der heraus er handelt, kann die nächste Phase Wirkung zeigen.

Wie eine solche "Enthüllung" konkret aussehen kann, soll im Kapitel 4.2.6. dargestellt werden. Letztlich geht es darum, dass der Zögling lernt, sich

selbst und den in ihm bisher "unbekannt wirkenden Steuermann" zu erkennen, damit er schliesslich seine Haltungen, die ihn im Leben in der Gemeinschaft hindern, aufgeben kann (vgl. Spiel 1954, S. 96). Die Enthüllungsfunktion darf aber nicht als isolierte Massnahme betrachtet werden, sondern an ihren eigenen Problemen und an den Problemen anderer sollen die Kinder im Laufe der schrittweisen und gemeinsamen Enthüllung der Lebensirrtümer Menschenkenntnis erwerben. Dieser Vorgang ist also in der Intention dieser Lehrer nicht nur auf das Individuelle beschränkt, sondern wird in der "Aussprachegemeinschaft" zum lebenskundlichen Unterricht ausgeweitet (vgl. Birnbaum 1931b, S. 175).

4.2.1.5. Training und Belastung

Kann das Kind durch eine sukzessive Enthüllung auch innerlich eine Aenderung akzeptieren und im Lehrer eine Person sehen, die es niemals ablehnt, wird ein Training, welches die Korrektur des Lebensstils zum Ziele hat, erfolgreich sein. Wirkliche Veränderung setzt also die Befreiung des Kindes von seiner tendenziösen Apperzeption voraus. Dies ist der Kernpunkt des Erziehungsproblems in der Schule und "Voraussetzung zu jeglichem weiteren pädagogischen Tun. Alles andere: Mutmachen und Trainieren für die Aufgaben eines nützlichen Lebens, kann erst dann einsetzen, wenn das Bewusstsein aufnahmefähig, empfangsbereit aufgeschlossen ist" (Spiel 1931, S. 183). Enthüllung allein kann nicht zum Erfolg führen, es braucht noch eine Synthese, das "Tattraining". "Umerziehung ist ohne Wegweisung in die Wertwelt nicht möglich. (...) Mut allein tut's nicht; man muss wissen, wie man etwas anpackt. Dazu ist ein Training notwendig, denn nur Erfolgserlebnisse ermutigen, nicht das blosses Aufmuntern" (Spiel 1985, S. 43). Diese führen zur immer sicherer werdenden Eroberung von "Neuland auf der Nützlichkeitsseite des Lebens". Erfolgserlebnisse kann der Schüler im Rahmen des Unterrichts machen, was die unabdingbare Einheit von Erziehung und Unterricht aus der Sicht Spiels transparent macht.

4.2.1.6. Die Ablösung

Es muss nach der Meinung Spiels unter allen Umständen vermieden werden, dass der aus der Hilfe des Lehrers resultierende Erfolg des Tattrainings zu sehr mit der Person des Lehrers assoziiert wird. Dieses Problem des Uebertragungsverhältnisses könnte zu einem die freie Entfaltung des Schülers hemmenden Bindemittel werden und sollte dem Lehrer bewusst sein. Wie alle Phasen in diesem kurz skizzierten System, muss auch die Ablösung als "in der Form andauernd ineinander verwobenen Tuns" verstanden werden und nicht als chronologische Abfolge. Jedes erzieherische Handeln in der Schule muss a priori auf diese Phase und deren Betonung der Selbsttätigkeit und Selbstentscheidung gerichtet sein (vgl. Spiel 1954, S. 97). Hier öffnet sich auch ein Arbeitsgebiet für den Schüler, welches nach Spiel letztes Ziel individualpsychologischer Beeinflussung ist: "In dem der Gemeinschaft verbundenen oder ihr wiedergegebenen Zögling einen 'Helfer' zu gewinnen, der aus dem Erlebnis eigenen Irrtums und eigener seelischer Verkrampftheit den Irrtum eines anderen versteht und ihm dienend hilft, den Irrtum zu erkennen und sich aus seiner Verkrampftheit zu lösen" (Spiel 1979, S. 46). Diese fünfte Phase steht zur ersten konträr und schliesst das in sich geschlossene System Kontakt, Entlastung, Enthüllung, Belastung und Ablösung ab. Dies resümierend schreibt Spiel:

"Damit sind wir zum Kernpunkt unseres Problems vorgedrungen. Wollen wir die Wandlung der Trägheit in Fleiss, der Unbegabtheit in Begabtheit erreichen, so müssen wir die irrtümliche Lebensanschauung des Kindes zunächst zu 'verstehen' suchen, müssen jenen Punkt zu finden trachten, wo der Irrtum des Kindes beginnt und eben diesen Punkt ihm aufzeigen, müssen aus dem Material, das wir durch Beobachtung und Erkundung gewonnen haben, dem Kinde die weitere Entwicklung seiner irrtümlichen Lebensanschauung einführend darstellen, müssen ihm zeigen, dass wir nicht den Stab über es brechen und so eine Entlastung herbeiführen, müssen ihm Mut machen, die ersten zagenden Schritte auf der Nützlichkeitsbasis des Lebens zu machen, müssen alle Künste der Regie aufbieten, ihm zu Erfolgserlebnissen zu verhelfen, müssen die Umwelt,

Eltern und andere Lehrer, darauf einstellen, den Umerziehungsprozess zu unterstützen, müssen auch diesen Erziehern gegenüber mit Enthüllung, Ermutigung, Regie zu Erfolgserlebnissen arbeiten, müssen durch systematisches Training das Kind fest verankern, müssen es lehren, seine sicher zu gegenwärtigenden Fluchtversuche in ihren Motiven selbst zu durchschauen, es so zu Selbsterziehung befähigen und es dadurch von uns ablösen! Wahrhaftig mehr, als jene Ahnungslosen meinen, für die Individualpsychologie nichts anderes bedeutet als einem Kinde zu sagen: 'Du bist schon so gross und - es geht schon besser'" (Spiel 1932, S. 185).

Die dargestellte individualpsychologische Vorgehensweise, die in ihrer Ganzheit gesehen werden muss, gilt für das verhaltensauffällige Kind, von denen jeder Lehrer einige in der Klasse hat. Diesen sollte sich der Lehrer zuerst im nun beschriebenen Sinne zuwenden, denn aus der Art - der richtigen und der falschen - wie der Lehrer mit seinem schwierigsten Schüler umgeht, gehen Wirkungen auf die ganze Klasse über, welche der Lehrer oft nicht realisiert. Deshalb ist die psychohygienisch ausgerichtete Arbeit des Lehrers am einzelnen Kind nur eine Säule des ganzen individualpsychologischen Schulsystems. Die andere Stütze ist der Einbezug der Klassengemeinschaft als Miterzieher.

4.2.2. Die Schulklasse als Klassengemeinschaft

Prinzipiell gilt es, die Technik der Einzelbehandlung auf das Kollektiv der Klasse zu übertragen (vgl. Spiel 1954, S. 97). Spiel versucht die Kerstensteinersche Arbeitsschule mit ihrer unterrichtlich orientierten Arbeits- und Selbstverwaltungsgemeinschaft mit einer Aussprache- und Hilfgemeinschaft zu erweitern. Die in der Einzelbehandlung erwähnten "Phasen" tauchen auch in der Arbeit mit der Klasse auf und machen die holistische Verwobenheit der ganzen pädagogischen Intention transparent. Arbeitsgemeinschaft im Unterricht und Erlebnismgemeinschaft bei Sport, Spiel und gemeinsamen Unternehmungen der Klasse schaffen den notwendigen Kontakt. Die Aussprachegemeinschaft, welche die einseitig organisatorisch ausgerich-

tete Verwaltungsgemeinschaft ablöst, enthält die Phasen der Entlastung und Enthüllung. In der Klassenaussprache liegt auch die Möglichkeit des Trainings, welches aber wie die andern Faktoren in jeder Schulsituation einbezogen werden muss. Der Kern der Intention Spiels liegt in der wöchentlich stattfindenden Aussprache.

"Jedes aufscheinende störende Fehlverhalten eines Kindes wird von den Kindern diskutiert. Wenn sie auch anfänglich bloss das Dass und das Wie eines Verstosses gegen die Gemeinschaft verurteilend feststellen - der klugen, psychologisch eingestellten Führung des Lehrers gelingt es allmählich, sie dazu zu bringen, über die Motive des Tuns nachzudenken, sie zu provozieren, dass sie versuchen, Taten statt aus dem juristischen Aspekt des Verurteilens aus dem psychologischen Aspekt des Verstehens heraus zu beleuchten. Es ist oft erstaunlich, welch tiefes psychologisches Einfühlungsvermögen Kinder besitzen und zu welch tiefem Verständnis für die 'Haltung' sie kommen, die hinter den Taten ihrer Kameraden steckt. Nicht um Angeberei oder Klassengerichte handelt es sich hier, sondern um die Enthüllung, um die Demaskierung des eigentlichen 'Sinn'es' gemeinschaftshemmenden oder gemeinschaftsstörenden Tuns. Nur wer den anderen wirklich versteht, kann ihm in Wahrheit helfen" (Spiel 1954, S. 97).

Die aus der richtigen Anleitung des Lehrers resultierende Klassenatmosphäre des Verstehens und Helfens ist es, welche es ermöglicht, "die Reservearmee seelisch gesunder Kinder der Klasse einzusetzen zur Mithilfe am Erziehungswerk für einzelne Sorgenkinder" (Spiel 1954, S. 98). Weil die wenigsten Schüler die Voraussetzung für ein Klassengespräch mitbringen, stellt die Führung ein grosses Problem dar. "Es geht nicht ums wechselseitige Kritisieren und Zausen, sondern ums Helfen" (Birnbäum 1932, S. 179). Kann dies der Lehrer durch adäquate Lenkung evozieren, so wird es der Klasse gelingen, dem Lehrer den Weg zur eigentlichen Erziehungsaufgabe freizumachen, ja nach Auffassung von Birnbäum, soll die Klasse soweit zur Erziehungsarbeit herangezogen werden, dass der Lehrer mehr und mehr als "Regisseur" in den Hintergrund treten kann. "Unserer Mei-

nung nach sollte der Lehrer gar nicht in erster Linie direkt auf die Kinder zu wirken suchen, sondern gleich dem Ingenieur die ungeheuren Kräfte, die im Klassenkollektiv schlummern, richtig einzuschalten und zu verteilen verstehen" (Birnbaum 1932, S. 178).

Gemeinschaftserziehung ist auch Erziehung des Individuums, aber erstere ist durch die blosse Existenz von Gemeinschaft allein nicht gegeben, weil Fehlhaltungen und unbewusste Motive der Kinder zuerst vom Lehrer erkannt werden müssen (vgl. Spiel 1979, S. 17). Der Lehrer muss die einzelnen Schülerindividualitäten der Einwirkung der Klassengemeinschaft aufschliessen, sonst scheint alles Bestreben der Gemeinschaft zu versanden (vgl. Birnbaum 1931b, S. 174).

Das Unbehagen vor einer möglichen Blossstellung in der Aussprachegemeinschaft scheint mir dann berechtigt, wenn man beispielsweise an den gruppendynamischen Ansatz für der Schule denkt. Hier wird die Provokation und Konfrontation oft explizit gesucht, was zu diffizilen Situationen führen kann. Es zeigt sich in beiden Ansätzen, dass die Persönlichkeit des Lehrers entscheidend ist, denn nur, "wenn wir Erzieher vom ersten Tag an behutsam mit unseren Kindern umgehen, ihre Selbstachtung schonen, ihr Selbstvertrauen stärken, so dass sie sich bei uns geborgen und sicher fühlen können, lernen sie, sich auf die rechte Weise selbst zu achten. Einzig der kann das Liebenswerte im andern entdecken, der sich selbst achten gelernt hat" (Simon 1958, S. 182). In einer solchen Atmosphäre lernt das Kind, "seine Fehlschläge nicht mehr als seine 'res privata' anzusehen, sondern mit den Augen und durch die Augen der anderen fängt es an, sie als eine 'res publica' zu erleben, die alle angeht; dadurch gelingt es in nicht wenigen Fällen, dem Kinde zu helfen, die Brille seiner bisherigen tendenziösen Apperzeption abzulegen und eine sachliche Haltung einzunehmen" (Birnbaum 1932, S. 179). Es geht in der Erziehung zur Gemeinschaft "um Ueberwindung der Isolierung des Kindes, um Brückenschlagen - Erziehung ist nämlich in Wahrheit mitmenschliche, das heisst gemeinsame Erziehung - um ein Miteinanderlernen und Sich-mit-einander-Aendern" (Seelmann 1956, S. 49).

4.2.3. Die Rolle des Lehrers in der Klassengemeinschaft

Dem Lehrer ist einerseits die Aufgabe gestellt, den dissozialen Schüler in die Klasse zu reintegrieren, andererseits die Klasse als Gemeinschaft in der Weise zu aktivieren, dass sie mithilft, den leistungsmässig schwachen und den devianten Schüler zu unterstützen. Das bedingt, dass der Lehrer die Klassengemeinschaft nicht autoritär führen darf; er muss die Klasse miteinbeziehen und sich in der Rolle des Helfers präsentieren. Dies kommt aber nicht der Negation einer Führungsrolle gleich; nach Spiel soll der Lehrer gleichsam im Hintergrund seine Arrangements treffen, um der Gemeinschaft die nötigen Impulse zu geben (Spiel 1979). Er arrangiert Erfolgserlebnisse und bietet Gemeinschaftserlebnisse so, dass der Schüler sie nicht als unübersehbare Taten des sich im Vordergrund aufspielenden Lehrers interpretiert, sondern sie als seine eigenen sehen kann. Erzieherische und unterrichtliche Intentionen sollen wenn möglich in der Eigenaktivität der Schüler zum Ausdruck kommen. Wie später noch zu sehen ist, spielt sich dies auf unterrichtlicher Ebene in Form von Gruppenarbeiten ab; auf eher erzieherischer Ebene übernimmt die vom Lehrer diskret geführte Aussprachegemeinschaft die dominierende Rolle. Spiel ist der Meinung, dass diese wohl stützenden Funktionen übernehmen kann, dass aber die Korrektur des Lebensstils Aufgabe des Lehrers sei. Die Frage, ob eine Schülergruppe prinzipiell nicht dazu befähigt werden kann, lässt er offen (vgl. Spiel 1946, S. 14).

Es ist evident, dass der Lehrer über Selbstsicherheit verfügen muss, will er als unauffälliger Regisseur einer Klasse auftreten, denn sonst muss er immer befürchten, dass sich aus dem dissozialen Potential einer Klasse eine Eigendynamik entwickelt, der er nicht mehr gewachsen ist. Es werden wohl nur Lehrerpersönlichkeiten mit hoher Suggestivkraft in der Lage sein, die Klasse in der von Spiel geforderten diskreten Art und Weise zu führen.

4.2.4. Die Erziehungsmittel

Im Prinzip haben Spiel und andere individualpsychologisch orientierte Pädagogen keine neuen Erziehungsmittel im engeren Sinn in die Schule einge-

führt. Die Individualpsychologie stellt diese aber in einen neuen Zusammenhang und geht damit über die traditionelle Pädagogik hinaus, für die Lohn und Strafe die Basiserziehungsmittel repräsentieren (vgl. Hobmair, Treffer 1979, S. 74). Diese Massnahmen basieren einseitig auf dem Lust-Unlustprinzip, d.h. der Erzieher besetzt Handlungen und Verhaltensweisen, die er wünscht, mit Lust (Lohn) und unerwünschte mit Unlust (Strafe). Birnbaum disqualifiziert dieses Schema als Dressur, doch ordnet er ihm wenigstens periphere Bedeutung zu (vgl. Birnbaum 1951, S. 30). Die traditionellen Erziehungsmittel verfehlen zwar oft ihre Wirkung nicht, sie begünstigen aber die emotionale Grundeinstellung des "Oben und Unten", welche schliesslich im sadomasochistischen Prinzip Auswirkungen zeigt. Auch Hobmair und Treffer (1979) finden es erstaunlich, dass sich sogar die Lerntheorie auf diese Erziehungsmittel beruft. Spiel erkannte klar, dass unterstützende Massnahmen, wie zum Beispiel Zuwendung und Arrangieren von Erfolg weit mehr Wirkung haben als gegenwirkende wie Strafen und Ablehnung. Erziehungsmittel müssen der Steigerung von Mut dienen in Verbindung von gesundem Selbstwertgefühl, Gemeinschaftsgefühl und Eigenaktivität. In diesem Sinne geht es Spiel um eine Differenzierung von Lob, Belohnung und Erfolg und eine Unterscheidung von Strafe und sachlicher Folge. Erziehungsmittel, welche nur die Intention haben, Symptome zum Verschwinden zu bringen, disqualifiziert Spiel als Massnahmen einer "Oberflächenpädagogik" (Spiel 1979). Für eine Tiefenpädagogik ist Menschenkenntnis Voraussetzung, denn "wirklich helfen können wir dem Kind nur dann, wenn wir es zu ermutigen verstehen, wenn wir das eine grosse und entscheidende Erlebnis arrangieren: Ich kann, was ich soll" (Birnbaum 1951, S. 32 f.).

4.2.4.1. Lob, Belohnung und Erfolg

Prinzipiell wird die eigentliche Intention der Belohnung, nämlich der Ansporn, nicht in Frage gestellt, aber in ihr wird ein Erziehungsmittel gesehen, das grossen Aufwand fordert, dessen Erfolge aber oberflächlich und wenig dauerhaft sind. Differenziert betrachtet, ist ein Lob oder eine Belohnung nicht an die Sache, dafür an die Person, welche Belohnung gibt, gebunden. Der Wert eines Individuums darf aber nicht in seiner Person

zum Ausdruck kommen, sondern muss in seinem Tun und Handeln liegen. Darin liegt die Gefahr des Lobes bzw. der Belohnung; sie korrumpiert das Kind. Es handelt nicht mehr um der Sache, sondern um der Belohnung oder der Person willen. Lob und Belohnung sind geeignet, das sachlich berechnete Streben umzuleiten in ein Bemühen nach einem persönlichen Ziel (vgl. Spiel 1979, S. 43 f.). Der Lehrer, der dieses Faktum in seine Aktivitäten integriert, wird in der Erziehungspraxis aber bei stark entmutigten Kindern durchaus zum Zwecke der Kontaktfindung zu diesen Mitteln greifen.

Korrespondierend mit dem optimistischen Menschenbild der Individualpsychologen, welche im Kinde ein lernbegieriges und erziehungswilliges Wesen sehen, beobachtet Spiel in der Bewältigung der schulischen Realität, im Erlebnis, ein Hindernis überwunden zu haben, die beste Belohnung und die beste Motivation für neue Taten.

Der Lehrer bestätigt dem Kind die erreichten Ergebnisse und rückt vor allem übertriebene Einschätzungen seitens der Kinder zurecht, weil kaum ein Kind mit der richtigen Selbstbeurteilung in die Schule kommt. Diese sachliche und wohlwollende Beurteilung des Schülers durch den Lehrer nimmt eine zentrale Rolle ein. Erfolgserlebnisse lassen sich arrangieren, d.h. der Erzieher muss Situationen schaffen, in denen eine Bewährung des Educanden sehr wahrscheinlich ist. Dabei ist zu beachten, dass individuelle Unterschiede vorliegen und auch das subjektive Erleben von Erfolg von Schüler zu Schüler differiert. Damit wird transparent, dass der Lehrer die Dynamik im Seelenleben seiner Schüler kennen muss, eine Anforderung, die ungleich diffiziler ist als das mechanische Verteilen von "Fleissbillettschen" und "Gutzettelschen".

4.2.4.2. Strafe und sachliche Folge

Aehnlich wie beim Problem der Belohnung liegt die Sachlage bei der Bestrafung. Auch sie ist an die Person, welche Strafe ausspricht, gebunden. In ihr erfährt der Schüler seinen Lehrer als ein Individuum, das stärker ist und restriktiv intervenieren kann. Weil dies nicht auf der Basis der

Gleichwertigkeit geschieht, kann bei der Bestrafung ein Gefühl der Unterlegenheit evoziert werden, welches das so wichtige kameradschaftliche Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer zerstört. Auch die Strafe ist nach Spiel nicht geeignet, das sachliche Streben zu fördern; sie leistet eher einen Beitrag zum Training einer "neurotischen Grundhaltung" (Spiel 1979, S. 222). Strafe im oben beschriebenen Sinne bezeichnen Hobmair und Treffer (1979) denn auch nicht als Erziehungsmittel, sondern als Erziehungsfehler.

Vor allem die vielen kleinen Strafen für kleinste "Vergehen", an die sich sogar Erwachsene noch ganz eindrücklich zu erinnern vermögen, aktivieren eine Vielfalt von Gefühlen in der Klasse und beim Betroffenen. Schadenfreude, innere Solidarität, Heuchelei, Mitgefühl, Pharisäertum und Wut auf den Lehrer sind unvermeidbare Begleiterscheinungen, welche beim Bestrafen in der Klasse auftauchen.

"Mit Ausnahme der Fälle, bei denen die Strafe aus der Jahaltung des Kindes heraus, sozusagen in dessen Auftrag, gesetzt wird, wird Strafe stets nur die Neinhaltung des Kindes verstärken, was sich dann in den nach aussen hin sichtbaren Ausdrucksformen des Trotzes, der Aggression, der Verschlagenheit, der List, der Lügenhaftigkeit, der Vereinsamung, der Abschiessung, der Angst usw. zeigt" (Spiel 1954, S. 63).

Der Versuch diesen circulus vitiosus von verstärktem Widerstand und noch stärkerer Strafe mit Sanktionen zu durchbrechen, demonstriert die Hilflosigkeit des Erziehers und ist notabene - als Ausdrucksform der Hilflosigkeit der Gesellschaft - in der Strafpraxis des Staates und in der Todesstrafe wiederzufinden (vgl. Spiel 1954, S. 63).

Deviantes Verhalten, dem man üblicherweise mit Strafen beizukommen versucht, ist immer ein Ausdruck einer Fehlentwicklung, die sich in langen Jahren angebahnt und gefestigt hat. Falls die Umwelt einem Kind nicht helfen kann aus einer falschen und unbewusst eingeschlagenen Lebenshaltung herauszukommen, involviert sich dieses immer mehr darin und kommt so in ein Stadium, wo es aus seinen Schwierigkeiten auch Nutzen zu ziehen lernt. Ganz im Sinne des finalen Aspekts des Lebensstils in der Theorie

von Alfred Adler, sieht Spiel das störende Kind in der Schule als eines, das eben stören "muss". Seine ganze unbewusste Haltung ist darauf ausgerichtet auf "Nebengeleisen" zu fahren, sich ausserhalb der Gemeinschaft zu bewegen. Hier mit Strafen anzusetzen, festigt diese Haltung noch, so paradox dies klingt. Es ist nicht einfach für ein Kind, ausserhalb der Gemeinschaft zu leben. Die täglichen Verlockungen mit allen anderen zu kooperieren sind hingegen gross. Diesen aber nachzugeben, muss einem Schüler, der immer schlechte Erfahrungen gemacht hat, sehr gefährlich erscheinen, sodass er schliesslich in den Strafen eine Bestätigung seiner feindseligen Betrachtungsweise des zwischenmenschlichen Zusammenlebens findet. Ausserdem darf nach Birnbaum nicht geleugnet werden, "dass es irgendwie in der menschlichen Natur liegen muss, Strafen in lustvolle Empfindungen umdeuten zu können" (Birnbaum 1931a, S. 16). Generell sieht denn auch Spiel in der Aenderung des Lebensstils des Schülers und in der Erweiterung der Gemeinschaftsfähigkeit die den Strafmethoden weit überlegenen Mittel.

Dreikurs führt im Zusammenhang mit der Strafproblematik in der Schule eine Differenzierung zwischen "natürlichen Folgen" und "logischen Folgen" ein (vgl. Dreikurs 1975, S. 107 f.). Natürliche Folgen treten ohne Zutun des Erziehers ein, während logische Folgen arrangiert werden müssen, um dem Educanden die Fehlerhaftigkeit seines Tuns bewusst zu machen. Logische Folgen resultieren aus der Nichtbeachtung vorher abgemachter Ordnungsprinzipien, und die "Strafe" wird nicht mehr als an den Erzieher gebunden betrachtet.

Spiel und vor allem Simon (1950) sind der Ansicht, dass nicht in der einer Missetat folgenden Isolation von der Gemeinschaft (von Dreikurs als logische Folge bezeichnet) der Hauptakzent liegen muss, sondern in der Auseinandersetzung des Zöglings mit seiner Tat. Die Strafangelegenheit sollte nicht schnellstmöglich erledigt werden. Primäre Erzieherintention müsste die Konstituierung einer Basis zur inneren Einsicht des Schülers sein. Je nach Reife und Alter des Schülers sollte vom Lehrer berücksichtigt werden, dass das Kind im allgemeinen seine Unterstützung braucht, um nach einer gemeinschaftswidrigen Tat sich wieder integrieren zu können. Allein aus den Wirkungen der logischen Folge resultieren nicht unabdingbar Konsequenzen

für die Einsicht in den Fehler. Deshalb legt Spiel den Hauptakzent auf die Wiedergutmachung.

Der weitverbreiteten Meinung eines intrinsischen Strafbedürfnisses bei Kindern wegen der Gewissensentlastung entgegnet Spiel, dass dieser Standpunkt eines Schülers schon Konsequenz einer falschen Erziehung sei. Strafbedürfnis eines Kindes sei Ausdruck davon, sich auf leichtem Wege von den Folgen des Unverstandes befreien zu wollen, was aber nur einer Scheinlösung gleichkomme, denn wirkliche Erleichterung resultiere nur aus Einsicht und Wiedergutmachung.

Die heutige Erziehungssituation berücksichtigend meint Spiel, dass die Abschaffung der Strafe nicht viel einbringe, sie sollte aber nach und nach durch in die Tiefe gehende Erziehungsmittel überwunden werden. So nimmt die Individualpsychologie dem Erzieher die Strafe langsam weg und gibt ihm das Mittel in die Hand, an die Ursachen heranzutreten (vgl. Spiel 1979, S. 43).

Die Einsicht Spiels kann resümierend so formuliert werden, dass die Effizienz aller Erziehungsmittel, welche die Pädagogik bis zu diesem Zeitpunkt gebraucht hat, sehr begrenzt ist. Ausserdem kann ein Erziehungsmittel, schablonenhaft angewendet, das heisst ohne genaue Kenntnis der im Zögling wirkenden tendenziösen Apperzeption und ohne Wissen um das Problem der Finalität, grössten Schaden anrichten.

"Aus dieser Erkenntnis muss sich die Individualpsychologie zu der Forderung entschliessen, dass der Erzieher schärfster Beobachter und gewandter Deuter beobachteter Erscheinungen im Lichte der von der Individualpsychologie erhellten Dynamik des Seelischen sein muss. Weiter zieht die Individualpsychologie aus ihrer theoretischen Einsicht den Schluss, dass das Uebel an der Wurzel angefasst werden muss. Beim Mangel an Gemeinschaftsgefühl, beim Minderwertigkeitsgefühl, bei der Entmutigung. Damit ist ihr Standort für ihr praktisches Verhalten gegeben" (Spiel 1979, S. 44).

Einziges Erziehungsmittel kann also nur im adäquaten mitmenschlichen Kontakt gefunden werden. Die Beziehung Lehrer-Schüler muss von Sachlichkeit und emotionaler Wärme getragen werden, was die Strafe a priori ausschliesst. Eine konsequente Erziehung, die sich an der Sache orientiert, kann auf Strafe im traditionellen Sinne weitgehend verzichten.

Sowohl Lob und Strafe werden von Spiel unter einem neuen Aspekt gesehen. Lob und Belohnung muss durch die richtige Ermutigung, Strafe durch das Prinzip der Wiedergutmachung ersetzt werden. Ermutigung, d.h. Hinführen zu einem gesunden Selbstwertgefühl, zu mehr Gemeinschaftsgefühl, Sachlichkeit und Aktivität, bilden nach Spiel als aufbauende Erziehungsmassnahmen die bessere Basis zur Verbesserung eines schwierigen Kindes als es die nach Kritik orientierte "Oberflächenpädagogik" darstellt.

4.2.5. Der Umgang mit schwierigen Schülern

Aus der Sicht der Individualpsychologie resultiert Schwererziehbarkeit nicht aus hirnorganischen Funktionsstörungen, oder angeborenem, respektive vererbter Deblität. Konstitutionelle Faktoren spielen zwar eine Rolle, doch der Hauptakzent liegt auf dem Faktor der Erziehung und den Resultaten der schöpferischen Kraft des Kindes. Spiel geht soweit, dass er gar keinen zwingenden Grund für die Schwererziehbarkeit sieht. Nach ihm kommt es in erster Linie darauf an, wie ein Kind seine Lebensumstände interpretiert; das Symptom der Schwererziehbarkeit ist nichts weiter als die Vorbereitung zu einer unrichtigen Lebenshaltung. Der sehr weit gesteckte Begriff der Schwererziehbarkeit umfasst alle Kinder, welche in ihrem Gemeinschaftsverhalten gestört sind. Charakterisiert wird dieser Terminus durch gewisse Strukturen und Phänomene, welche sich zeitweise auch bei gesunden Kindern manifestieren, wie bei faulen, grausamen, diebischen, prahlerischen, herrschsüchtigen, schüchternen und devoten Schülern. In diesem Kontext scheint es wichtig, im schwererziehbaren Kind nicht nur jene Störefriede zu sehen, welche den Lehrern das Leben durch Verweigerung der Disziplin schwer machen.

"Wir müssen den Begriff viel weiter fassen. Gerade die Kinder, über die wir uns als Lehrer-Unterrichter ob ihrer Bescheidenheit, Bravheit, Folgsamkeit, ihres brennenden Ehrgeizes, ihres Fleisses freuen, erscheinen manchmal mehr gefährdet, später in eine Neurose hineinzuschlittern, als etwa jene richtig gesunden Lausbuben, die in ihrer Aktivität wohl uns Schwierigkeiten machen, aber selbst in ihrer Unkompliziertheit und Anpassungsfähigkeit keine haben, sehr zum Unterschied von jenen, deren äussere Erlebnisse sie in andauernde Konfliktsituationen bringen, wodurch sie zu einem Training gemeinschaftfeindlicher Haltung kommen, die sie unter Umständen in Fanatismus, Querulantenentum, Verwahrlosung oder in die Kriminalität führt" (Spiel 1952, S. 11).

Der Kernpunkt des Problems der Schwererziehbarkeit liegt nach der Meinung der Autoren in der Befreiung des Kindes von seiner tendenziösen Apperzeption. "Die Befreiung ist deshalb so schwer, weil das schwererziehbare Kind sich zufolge seiner Selbstmechanisierung in die Notwendigkeit versetzt hat, seine Lebensform zu erhalten. Es beantwortet alle erzieherischen Einwirkungen wie Angriffe auf seine Lebensform mit eben den Mitteln, die sich aus dieser Lebensform ergeben" (Birnbaum 1931a, S. 15).

Nun scheint es in vielen Fällen im Lehrer-Schüler Verhältnis so zu sein, dass der Lehrer ganz unbemerkt dazu beiträgt, die Sicherungsmechanismen des Kindes zu erhalten, oder sogar zu intensivieren, indem er mit seinen Massnahmen, die eigentlich eine Korrektur des kindlichen Verhaltens bewirken sollten, eben dieses zementiert. In solchen Fällen wäre dann das Kind der agierende Teil im Erziehungsprozess. "Adler sagt, dass es dem Arzte leicht geschehen kann, dass er in die Behandlung des Patienten gerät. Auch das schwererziehbare Kind versteht es meisterhaft, den Lehrer in Behandlung zu nehmen, ihn zur Sicherung seines Lebensplanes gefügig zu machen" (Birnbaum 1931b, S. 173).

Solange der Erzieher diesen Zusammenhang zwischen der Schwererziehbarkeit des Kindes und seiner eigenen Haltung nicht versteht, kann er auf keinen Fall eine Sinnesänderung beim Schüler evozieren. Nur wer in der

Lage ist, die tendenziöse Apperzeption, zugunsten des falschen Lebensstils gehandhabt, zu korrigieren, kann hoffen, einem schwererziehbaren Kind wirklich zu helfen. So liegt denn die eigentliche Prophylaxe der Schwererziehbarkeit darin, die wechselseitige Ergänzung zweier gemeinschaftswidriger Systemansätze zu verhindern (vgl. Birnbaum 1931a, S. 26).

Auch beim schwererziehbaren Kind geht Spiel gleich vor, wie es im vorangehenden Kapitel dargestellt wurde. Die Kontrolle der eigenen Emotionen des Lehrers, verbunden mit der Enthüllung irrtümlicher emotionaler Beziehungsweisen des Schülers und deren Korrektur stellt die eine Seite der Aufgabe des individualpsychologisch arbeitenden Lehrers dar. Die andere basiert auf der Gemeinschaftserziehung.

"Das Problem der Erziehung zur Gemeinschaft ist identisch mit dem Problem der Schwererziehbarkeit. Diese Schwererziehbaren zu ändern, d.h. sie in die Gemeinschaft einzugliedern und sie zu nützlichen Mitgliedern derselben zu machen: das ist Wunsch und Bemühung des Lehrers, entstanden aus dem Zwange, in öffentlicher Pflichtschule mit solchen Kindern arbeiten zu müssen" (Birnbaum, Spiel 1929, S. 185).

Exemplarisch für das Vorgehen Spiels soll nun ein von ihm publizierter Fall zusammenfassend dargestellt werden, um einen Einblick in das in erster Linie praxisorientierte Wirken dieses Pädagogen zu vermitteln.

4.2.6. Falldarstellung von Oskar Spiel: Das Bild eines Störefrieds (vgl. Spiel 1932, S. 183 ff.).

Fritz fällt schon in den ersten Schultagen in der Hauptschule auf. Dem Lehrer macht er vor allem in disziplinarischer Hinsicht zu schaffen. Er hat immer etwas zum Spielen in den Händen, einmal den Tornisterriemen, den er unablässig auf- und abrollt, dann die Füllfeder, mit welcher er Tinte aufzieht und herumspritzt, oder sonst ein Schulgerät, mit welchem er zur Belustigung aller Mitschüler umständlich und laut hantiert. Dann wieder schaut er minutenlang zum Fenster hinaus, um gleich wieder das Interesse

der Klasse mit irgendeinem Blödsinn zu fesseln. Nur zeitweise zeigt er Ansätze von Aufmerksamkeit; wagt es der Lehrer aber nur ein- oder zweimal ihn aufzurufen, dann ist er beleidigt und der "Zirkus" beginnt von neuem. Auffällig ist sein Verhalten vor allem in der Pause; da steigt er auf den Bänken umher, schneidet die fürchterlichsten Grimassen und - angespornt durch eine lärmende Schar von Bewunderern - lässt er immer tollere Kunststücke vom Stapel bis die Pausenglocke der Vorführung ein Ende bereitet, und Fritz zu einem Häufchen Elend zusammensinkend sich in die Bank drückt und wieder mit seinen Schulsachen stereotyp zu spielen beginnt.

Seine Leistungen sind sehr mangelhaft. Von einer positiven, schöpferischen Anteilnahme am Schülergespräch ist keine Rede. Er beobachtet äusserst oberflächlich und ungenau, merkt sich sehr wenig, seine gedächtnismässigen Reproduktionen sind lückenhaft. Seine Aufsätze zeigen zwar hie und da ganz guten sprachlichen Ausdruck, wimmeln aber von Fehlern. Die Form ist gänzlich mangelhaft. Eines aber ist besonders auffallend: die Herstellung kausaler Beziehungen macht ihm grosse Schwierigkeit. Er ist oft nicht imstande, die einfachsten Schlussfolgerungen zu ziehen.

Dieses fehlende kausale Denken zeigt sich, wie es in der Natur der Sache liegt, besonders im Rechnen. Schlussrechnungen liegen für ihn in einer anderen Welt. Beim Einmaleins zeigt sich eine geradezu rührende Ahnungslosigkeit. Höchstens mechanische Additionen gehen glatt. Seine Leistungen lassen nur eine sehr ungünstige Prognose für die Versetzung in die höhere Klasse zu.

Um eine Vertrauensbasis zu schaffen, vermeidet es der Lehrer tunlichst, dem Schüler Niederlagen zu bereiten. So sind seine Faxen niemals Anlass ihn zu strafen; der Lehrer ist eher geneigt, bei harmlosen Produktionen mitzulachen, bei stärkeren Entgleisungen wegzusehen oder einfach abzu-bremsen. So bekommt Fritz nie ein unfreundliches Wort zu hören, und es ist für ihn ziemlich erstaunlich, dass er aus einer Fachstunde heraus zu einer Besprechung mit seinem Hauptlehrer, Herrn Spiel, gerufen wird. Dieser empfängt ihn, an seinem Schreibtisch sitzend, indem er ihn eine ganze Weile sitzen lässt, ohne von seiner Arbeit aufzusehen (Spiel nennt dies "Spannungserhöhung"). Es entwickelt sich folgendes Gespräch:

"L.: Ich habe hier deinen Schülerbeschreibungsbogen revidiert und wollte dir nur sagen, dass ich dringend deinen Geburtschein brauche. Bringe ihn, bitte, morgen bestimmt mit!

Fritz nickt mit dem Kopf.

L. (sehr gemütlich, sich dabei eine Zigarette anzündend, um den Eindruck des Schulmässigen möglichst zu verwischen):

Na, wie gefällt es dir denn bei uns in der Schule?

F.: Gut!

L.: Nicht wahr? Ganz gemütlich da bei uns! Manchmal sogar sehr lustig! Wo bist du denn eigentlich lieber? Zu Hause oder in der Schule?

F. (sehr bestimmt): In der Schule!

Diese so energisch vorgebrachte Aeusserung lässt uns aufhören. So entschieden lieber in der Schule? Ein Verdacht wird in uns rege. Wenn jemand, sei es Erwachsener oder Kind, das Heim so entschieden ablehnt, fühlt es sich aller Wahrscheinlichkeit nach dort nicht recht wohl. Eine erste leise Spur zeigt sich uns. Was ist denn da zu Hause los? Wir wollen die Spur verfolgen!

L.: Warum denn?

F.: Zu Hause ist es so fad!

L.: Bist du denn allein zu Hause?

F.: Nein!

Diese kurzen Antworten, als auch der abwehrende Ton verstärken unseren Verdacht, dass zwischen ihm und - vorläufig müssen wir sagen, einem X - grosse Spannungen bestehen. Auf jeden Fall ist das Kind in einer kämpferischen Haltung. Es stellt sich! Gegen wen?

L.: Fad ist es? Ja, bist du denn allein zu Hause?

F.: Nein!

Wieder dieser kurzangebundene Ton. Er will sichtlich von diesem Elternhaus nicht reden.

L.: Hast du gar keine Geschwister? Ich meine: Brüder, Schwestern?

F.: Ja, fünf!

Das klingt wieder sehr wegwerfend. Der Individualpsychologe weiss, welche wichtige Rolle die Beziehungen der Geschwister zueinander für die Entwicklung jedes Einzelnen spielen. Diese soziale Situation aufzuhellen, lässt er nie ausser acht. Hier bietet sich zwangslos günstige Gelegenheit.

L.: Wie alt sind denn die?

F.: Der Aelteste ist schon 28 Jahre. Bitte, der ist in Innsbruck.

Ei, ein Zusatz? Eine etwas aufgehellte Miene? Da kann man wohl auf den Kopf zusagen:

L.: Der verdient schon Geld und schickt dir halt öfter etwas, gelt?

Die Augenlider weiten sich auf einen Augenblick und Fritz grinst breit.

L.: Und der andere Bruder?

F.: Der ist 18 Jahre.

L.: Und die andern?

F.: Dann hab ich noch drei Schwestern!

L.: Was sind denn die?

F.: Die eine ist Schneiderin und die andere ist bei einem Juwelier!

Der Lehrer wartet eine Weile, aber Fritz ist still. Warum schaltet er denn diese dritte Schwester so offensichtlich aus? Das ist ja eine aufgelegte Fehlleistung! Die Individualpsychologie glaubt nicht an verdrängte Vorstellungen, sie ist vielmehr geneigt anzunehmen, dass bei solch augenfälligem Vergessen die Gemeinschaftsbeziehungen nicht die besten sind. Es handelt sich doch um die Schwester, die in der Reihe unmittelbar vor ihm kommt. Er ist der Jüngste, wie ein Blick in den Schülerbeschreibungsbogen erkennen lässt. Sollte die Anwesenheit dieser Schwester der auslösende Faktor zu der ihm eigentümlichen Lebensschablone sein?

L.: Und die Jüngste?

O, der Lehrer sagt nur die "Jüngste" und schon verdüstert sich das bis dahin schon freundlicher gewesene Gesicht, und die Mundwinkel gehen verächtlich herab. Der Kopf neigt sich

und ziemlich tonlos kommt die Antwort.

F.: Die geht in die Realschule, die ist 13 Jahre.

Dabei ballen sich die Finger der rechten Hand zur Faust! Ein Verdacht steigt in uns auf: Wir wissen, dass sein Vater ein kleiner Schneidermeister ist. Vier Kinder sind noch im Haus. Seine Kleidung deutet auf ärmliche Verhältnisse. In solch durchaus proletarischen Familie studiert ein Mädchen? Da muss diese Schwester wohl recht gut lernen. Wäre dem so, dann könnte man ja sein Versagen verstehen. Aber diese Schwester müsste auch sonst bevorzugt werden. Ist das der Fall? Noch ist die Geschichte nicht recht klar. Aber eine sehr verfolgenswerte Spur hat der Lehrer gefunden. Irrt er sich in seiner Annahme? Es gilt Bestätigungen zu holen!

L.: Wie lernt denn deine Schwester?

F.: Sehr gut!

L.: Woher weisst du denn das?

F.: Die Mutter sagt es doch immer! Die Professor (!) sagen es der Mutter, wenn die Sprechstunde ist! L.: In welche Klasse geht denn deine Schwester?

F.: In die zweite!

Da haben wir die Bescherung! Also ein Kind, das sich durch seine Schwester blockiert glaubt. Die Schwester lernt gut! Ist offenbar auch sehr brav. Wir können es uns schon vorstellen, wie es da zu Hause aussieht, wie die Mutter zu unserem Fritz spricht! Oder ist es der Vater? Wir sehen noch immer nicht klar.

L.: Dein Vater ist Schneidermeister?

F.: Ja.

L.: Ist der Vater streng mit dir?

Da geht ein sehr breites Grinsen über das Gesicht des Jungen.

F.: Nein! Der gibt mir öfter Geld.

L.: Und da weiss die Mutter oft nicht einmal etwas davon?

Fritz nickt eifrig. Wir aber überlegen: Wenn ein Vater einem Kinde so heimlich Geld zusteckt, dann ist es wohl kein Fehl-

schluss anzunehmen, dass dieser Vater selbst fühlt, dass er etwas an dem Kinde gut zu machen hat. Er dürfte auch nicht gerade die Hosen in dieser Familie anhaben.

Ist es also die Mutter, die ...?

L.: Und wie ist denn die Mutter?

O weh! Da geht der Kopf tief hinab, ebenso die Mundwinkel, die Augen werden feucht und stockend kommt es heraus:

F.: Die haut mich oft!" (Spiel 1932, S. 189 f.).

Aufgrund solcher Gespräche und sonstigen Beobachtungen aus Aufsätzen erarbeitet sich der Lehrer ein Bild über den seelischen Haushalt dieses Jungen. Er sieht einen Buben vor sich, der täglich von der Mutter als Nichtsnutz gescholten, und dem immer die Schwester als gutes Beispiel vorgehalten wird. Zuhause real zurückgesetzt, hat er die Hoffnung an positive Leistungen längst verloren und meint sich durch das Faxenmachen wenigstens den Schein einer Geltung zu bewahren. Er lebt im Glauben, dümmer als seine Schwester zu sein und von der Mutter weniger geliebt zu werden. Es geht nun dem Erzieher darum, dieses entmutigte Kind in seiner einmaligen und individuellen Situation gefühlsmässig zu verstehen und zu ändern. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang zu betonen, dass der Schüler aus der Sicht der Individualpsychologie keinen freien Willen hat, sondern alle herkömmlichen Erziehungsmassnahmen tendenziös apperzipieren wird und von selbst nicht aus diesem 'circulus vitiosus' herausfindet. Um sich die unerhörte Schwierigkeit einer solchen Korrektur vorzustellen, muss man sich vor Augen halten, welchen Mut das Kind nur schon braucht, um in der Klasse mitzumachen, wo es doch ganz von vorne beginnend, wieder mit dem Einmaleins ringen müsste, während die Klassenkameraden schon schwierige Divisionen lösen. In der von ihm bezeichneten "Enthüllung" hofft Spiel die tendenziöse Apperzeption beim Kind zu durchbrechen und ihm anschliessend den Mut einzuflössen, mit den andern zu lernen. Dabei sollen nicht die Symptome behandelt werden, sondern die Ursachen der Entmutigung. Im folgenden Gesprächsausschnitt geht es um das Aufdecken des unbewussten Lebensplanes.

"L.: Was hat denn deine Schwester im Rechnen?

F.: Sehr gut!

L.: Und was hattest du in der Volksschule?

F.: Genügend!

L.: Da wundert es mich nicht mehr, dass du immer glaubst, deine Schwester sei gescheiter als du! Wenn ich mir vorstelle, mein Bruder, der auch älter ist, hätte immer 'Einser' gehabt und ich immer 'Dreier', dann hätte ich mir wahrscheinlich auch eingebildet, er sei gescheiter als ich! Und das glaubst du eben immer! Dass deine Schwester gescheiter ist und braver und fleissiger, und dass die anderen sie lieber haben als dich! Da wendet sich der Kopf unseres Jungen weg. Die empfindlichste Stelle ist getroffen.

L.: Und wenn man dann noch so oft Prügel bekommt ... Da ist es ja kein Wunder, wenn man denkt, dass einen niemand gern hat!

(Fritz beginnt zu weinen.)

L.: Du musst nicht weinen. Wenn es bisher so war, muss es doch nicht so bleiben! Ich will dir ja gerne helfen, dass das anders wird. Dass deine Schwester mehr kann als du, das lässt sich nicht leicht ändern, denn sie ist ja auch älter und geht schon in eine höhere Klasse. Aber dass sie älter ist, dafür kann sie doch nichts! Wenn du einmal so alt sein wirst, wie sie ... Warte, lass mich einmal nachrechnen ... Natürlich! Da gehst du ja schon in die dritte Klasse! Wirst du da nicht mehr können als sie jetzt in der zweiten?

F.: O ja!

L.: Na freilich! Freut es dich überhaupt etwas zu lernen?

F.: O ja!

L.: Natürlich! Wenn man einmal so gross ist und schon in die Mittelschule geht so wie die Schwester! Unsere Hauptschule ist doch auch eine Mittelschule, das weisst du doch! Ich glaube, du hast dich bis jetzt vor dem Rechnen und vor der Schule überhaupt gefürchtet!

F.: O nein! L.: Ah, nicht so gefürchtet, wie du meinst! Das weiss ich schon, dass du dir nicht vorgestellt hast, dass da der Lehrer dich auch schlägt, aber ich meine, du hast dich vor dem Lernen gefürchtet, weil du geglaubt hast, dass du

nichts zusammenbringst. Hast gedacht: so wie die Schwester werde ich es doch nie können, wozu plage ich mich denn? Das kann ich mir schon vorstellen, wie du dir das so gedacht hast! Und siehst du, ich glaube, da hast du dich geirrt! Ich glaube das gar nicht, dass deine Schwester gar so viel gescheiter ist als du! Du bist sicher ganz genau so gescheit wie sie! Du hast nur geglaubt, dass du nichts zusammenbringst! Aber das ist eben dein Irrtum! Das, was die Schwester kann, das bringst du auch zusammen!" (Spiel 1932, S. 193 f.).

Beim Weggehen zögert Fritz, für Spiel der Beweis, dass das Gespräch seine Wirkung nicht verfehlt hat. Nun geht es darum, auch von der Mutter einen Eindruck zu erhalten, nicht zuletzt darum, damit der Lehrer die Vermutungen überprüfen kann. Kaum hat diese Platz genommen, geht es auch schon los:

"M.: Na, was hat er denn wieder angestellt, der Raubersbub! Mein Gott, Herr Lehrer, Sie wissen gar nicht, was ich für ein Kreuz habe mit dem Buben! Nix lernen und nix lernen! Ich hätte mir vielleicht (!) schon längst was angetan, wenn meine Jüngste (!) mir nicht so eine Freud machen tät. Aber die lernt so brav! 's grade Gegenteil von dem Buben! So brav! So oft ich zu die (!) Professor (!) komm, wissen S', das Kind geht nämlich in die Realschule, loben s' es übern grün Klee. So brav! Und der Bub ist so ein Nixnutz! Nix als G'sichter-schneiden und Dummheiten machen! Macht er's in der Schul eh auch so, Herr Lehrer?

Mehr braucht uns die Mutter ja nicht mehr zu sagen. Alle unsere Vermutungen finden sich bestätigt. Es gilt also, auch die Mutter umzustellen. Ihr aufzudecken, wie sie zu der Einstellung zu den beiden Kindern gekommen ist, wäre noch verfrüht. Heute kann die Aufgabe nur sein, sie den Fehler erkennen zu lassen, den sie gemacht. Das wird sie ertragen. Diese Frau ist nicht leicht verstimmt. Was sollen wir ihr antworten? Sicher ist eines: Wir müssen anders reagieren als sie erwartet!

L.: Na, manchmal habe ich selbst schon über ihn lachen müssen! Und sie haben sicher auch schon über ihn gelacht! Er ist halt ein lustiger Bursch!

M.: Das tät ja nichts machen, wenn er nur lustig wäre! Aber dass er halt so schlecht lernt!

Jetzt heisst es der Mutter zunächst einmal Recht geben! Schliesslich hat sie mit ihrem Seufzer wirklich recht. Wir werden eher mit ihr Kontakt finden, wenn wir uns mit ihr identifizieren. Aber mit Vorbehalt!

L.: Ich kann mir schon vorstellen, was sie da mit ihm mitmachen! Aber - ich glaube, das müsste nicht so sein ...

M.: Net wahr? Ich sag' ihm eh tausend Mal: Schau deine Schwester an! Warum kann denn die alles? Die ist aber auch fleissig! Herr Lehrer, kaum kommt das Kind nach Hause, sitzt sie schon bei der Aufgabe. Aber den Buben muss man immer erst dazu stossen! Was er da schon Schlag' kriegt hat!

L.: Na und hat sich etwas geändert?

M.: A woher! Immer schlechter ist es geworden.

Nun gilt es, die Mutter mit einem anschaulichen Beispiel zu überrumpeln. Oft und in verschiedenen Variationen erprobt, hat es noch in keinem Fall seine Wirkung versagt.

L.: Sagen Sie einmal, liebe Frau N., Sie sind doch sicher eine gute Köchin ...

M. (sehr überrascht, verwundert): Na ja, wie man's nimmt ...

L.: Also bitte, liebe Frau N., stellen Sie sich einmal folgendes vor: Sie stehen jeden Tag beim Herd und plagen sich, machen alles, so gut sie nur können und ihr Mann sagt jeden Tag zu Ihnen: 'Heut hast wieder alles net gesalzen! Was du da alle Tag zusammenkochst! Nimm dir ein Beispiel an deiner Schwester!'

Am nächsten Tag sagt er wieder: 'So was soll eine Zwiebel-sosse sein! Frag einmal deine Schwester, wie man das macht! Die kann kochen. Ja! Aber du?' Und so geht das fort jeden Tag und jeden Tag! Ich glaube, es tät nicht lang dauern ...

M. (mitlachend): Könnt' schon sein, dass ich ihm da einmal

ein Teller aufsetzen tät!

L. (sehr ernst und lauter, bestimmt): Und der Bub soll das anders machen?

Einen Augenblick ist es ganz still.

L. (leise): Kriegt der Bub oft Schläge?

M. (sehr unsicher): Na grad nur, wenn er es verdient ...

L.: Ich mache Ihnen einen Vorschlag! Das Hauen nützt eh nichts. Probieren wir es einmal anders! Wissen S', der Bub hat, glaube ich, die ganze Courage verloren! Er glaubt nicht, dass er auch etwas zusammenbringt. Aber ich habe heute mit ihm gesprochen und ich glaube, dass er jetzt antauchen wird! Aber Sie müssen mir helfen! Ich brauche Sie als Helferin! Ich allein kann gar nichts machen! Wenn Sie mir nicht helfen, geht es nicht. Wenn Sie einmal Zeit haben, dann kommen Sie wieder, und ich will Ihnen das erklären, wieso das alles gekommen ist. Ich glaube, ich habe das gefunden, warum das so ist! Aber was tun wir heute? Wissen S' was? Geben Sie mir ihre Hand darauf, dass Sie ihn nicht anrühren! Nicht einen Schlag! Was immer auch geschieht! 14 Tage lang!

M.: Herr Lehrer, das geht nicht, da bringt er Ihnen ja überhaupt keine Aufgabe!

L.: Das werde ich mir mit ihm schon ausmachen. Darum brauchen Sie sich nicht zu kümmern! Machen wir ein Geschäft, Frau N.! Sie rühren ihn 14 Tage lang nicht an, schimpfen auch nicht mit ihm, was er auch macht, und ich werde versuchen, den Buben auf gleich zu bringen! Gemacht das Geschäft? 14 Tage lang! Wenn es nichts nützt, dann von mir aus schlagen sie ihn wieder! Oder nicht? Ich glaube fast, sie sehen es schon ein, dass das Hauen eh nicht nützt ... Also 14 Tage lang nicht anrühren, geht es, wie es geht! Versprechen Sie mir das?

Die Mutter verspricht es mit Handschlag" (Spiel 1932, S. 194 f.).

Schon in der Stunde, welche der Unterredung folgt, ist im Verhalten von Fritz eine leise Aenderung zu spüren. Er ist während des Unterrichtes um etwas mehr Aufmerksamkeit bemüht, macht aber in der Pause immer noch die gleichen Faxen. Dem Lehrer gilt es nun, dem Buben den Zusammenhang zwischen seinen Schulschwierigkeiten und seiner Faxenmacherei aufzuzeigen.

"L.: Ah, da bist du ja! Mir kommt vor, dass du ganz ein anderer Bub geworden bist! Wie du gleich am nächsten Tag aufgepasst hast, das war schon wirklich fein! Mir scheint, dass dich das Lernen und das In-die-Schule-gehen jetzt noch mehr freut als früher! Ich kann mir ganz gut vorstellen, dass du dir denkst: 'Wenn ich in der Schule etwas könnte, tät es mich eh freuen. Aber ich kann ja nichts!' Du getraust dich so nicht recht aufzustehen und etwas zu sagen, weil du dir denkst: 'Vielleicht sage ich etwas, was nicht richtig ist. Am Ende lachen mich dann die andern aus!' Hast du dir das nicht schon oft gedacht?

Fritz nickt nur.

L.: Das kann ich schon verstehen! Deine Schwester lernt sehr gut und wird immer gelobt. Da kann ich mir schon denken, dass die Mutter oft zu dir sagt: 'Schau deine Schwester an! Schau, wie brav die ist! Schau, wie die fleissig lernt! Alle sind mit ihr zufrieden in der Schule! Die bringt nicht so schlechte Noten nach Hause!' Na und wenn man immer wieder hört, dass man lange nicht so gescheit ist, wie ein anderer, so glaubt man es schliesslich selbst! So ist das bei dir halt auch! Wie ich einmal ein Bub war, ist es mir auch so ähnlich gegangen. Ich habe nicht begriffen, wie mein Herr Lehrer das Weiterzählen beim Subtrahieren erklärt hat. Ich habe vor jeder Rechenstunde eine schreckliche Angst gehabt. Wenn ich einmal drangekommen bin, dann bin ich da gestanden und habe es nicht gekonnt. Da sass vor mir ein Bub und der lachte mich immer aus und oft in der Pause machte er mit dem Finger so einen Tupfer auf seine Stirn, als ob er sagen wollte: 'Bis du aber dumm!' Kannst du dir denken, wie ich mich da gear-

gert habe. Ich dachte immer nach, was ich denn nur tun könnte, damit der Bub sich auch wundert, was ich alles kann! Und so wie der, waren noch ein paar andere Buben in der Klasse. Unser Schulweg führte über eine Eisenbahnbrücke. Das war nun für uns eine grosse Hetz, wenn da ein Zug kam, und wir voll Rauch wurden. Einmal sagte ich zu den andern: 'Wartet, ich werde jetzt, wenn die Lokomotive hervorkommt, in den Rauchfang spucken!' Und wirklich! Es gelang mir! Als ich am nächsten Tag in die Klasse kam, wussten schon alle Buben von meiner Heldentat. Und der Bub, der mich immer ausgelacht hatte, kam zu mir und sagte: 'Wirst du heute wieder in den Rauchfang spucken?' Jetzt lachte er mich nicht mehr aus, sondern war mein Freund! Siehst, so hat dein Klassenvorstand, wie er ein Kind war, auch einmal ein dummes Stück gemacht! Das macht ja jedes Kind einmal! Und was glaubst du, Fritzl, warum ich dir das erzählt habe? Weil ich glaube, dass das bei Dir so ähnlich ist! Machst du nicht auch oft einen Wurstl, weil du denkst, dass dich da deine Kameraden bewundern?

Fritz schweigt, sehr verlegen.

L.: Ja, irren ist menschlich! Du irrst dich eben auch! Du glaubst, weil du im Lernen nicht alles kannst, weil du während der Stunde nicht berühmt wirst, musst du dich während den Pausen bemerkbar machen, musst den Wurstl spielen, damit alle um dich herumstehen und dich bewundern! Vielleicht hat schon oft jemand zu dir gesagt: 'Schäme dich, so einen Wurstl zu machen!' Ich sage das nicht zu dir, dass du dich schämen sollst. Wozu sollst du dich schämen? Weil du dich geirrt hast? Ich habe dir schon gesagt: Irren kann sich jeder Mensch! Es kommt nur darauf an, dass er nicht bei seinem Irrtum bleibt! Manchmal könnten wir noch viel mehr in der Klasse lernen, wenn nicht immer ein paar Jungen stören würden! Das ist dir sicher auch unangenehm, gelt?

F.: O ja!

L.: Weisst du, ich möchte in der Klasse gerne ein paar Jungen haben, die schon einsehen, dass man da nicht immer unter

der Bank herumkriechen kann und mit den Füßen wetzen und herumlaufen und schreien usw. Weisst du, so ein paar Jungen, die den andern, die ihren Irrtum noch nicht erkannt haben, es also noch nicht richtig machen, das sagen! Es ihnen erklären! Sich mit ihnen zum Beispiel in den Pausen beschäftigen, mit ihnen etwas anschauen ...

Glaubst du nicht, dass du das könntest?

F. (mit glänzenden Augen): O ja!

L.: Geh, versuch es einmal! Ich glaube, dass du es triffst! Willst du es versuchen? Dabei nimmt der Lehrer seine beiden Hände. Fritz sagt: 'Ja', strahlt mit dem ganzen Gesicht und plötzlich presst er die Hände des Lehrers an seine Wangen. Hätte es noch eines Beweises bedurft, dass Fritz zu den Kindern gehört, die, einem Geschwister nachgestellt, sich nach Wärme sehnen, so hätte ihn diese impulsive Handlung des Kindes jetzt erbracht" (Spiel 1932, S. 195 f.).

Als bald nach dem Gespräch die Mutter unaufgefordert beim Lehrer erscheint, versucht der Lehrer bei ihr den Gedanken zu legen, dass der Bub aus dem Glauben heraus von ihr weniger geliebt zu werden, immer den Hanswurst spielt. Er vermittelt ihr, dass das Hinstellen der Schwester als Vorbild dieser ebenso schadet wie dem Fritz. Sie bestätigt dem Lehrer eine leichte Besserung bei ihrem Sohn, was Spiel veranlasst, ihr vorzumachen, wie man dies dem Buben bestätigen könnte, damit er auch merkt, dass die Mutter seine Anstrengungen wohl sieht.

In der Schule bessert sich das Verhalten von Fritz täglich. Er ist aufmerksam, nett und ziemlich ruhig. Auch in den Pausen lässt er seine Vorführungen meistens bleiben. Er schreibt sogar einen hübschen Aufsatz.

"Eine falsche Spekulation. Eines Morgens, als ich in die Schule kam, fragte mich ein Kamerad, ob ich meine Aufgabe habe. Ich verneinte. Da sagte er: 'Ich habe sie auch nicht. Weisst du was? Gehen wir auf das Klo und ich werde horchen, bis der Lehrer die Aufgaben fertig kontrolliert hat. Dann gehen wir wieder hinein.' Zuerst wollte ich, dann aber überlegte ich es mir und blieb in der Klasse sitzen!

(Um die Leistung des Kindes anschaulich zu machen, geben wir den Schluss des Aufsatzes in der Originalfassung.)

Der Lerher hat kondrolirt und ist jrtz zu mier gekommen. Ich habte Herz Klopfen keine Aufgabe, Nein nicht genügend Der Lehrer ging weiter. Er get zu der bank und hebte sein Heft auf. Als er hereinkahm, war sehr Erstaunt weil auch stant nich genügend" (Spiel 1932, S. 197).

Nach einer Rechenstunde kommt es aber zu einem Rückfall; er veranstaltet in der Klasse einen grossen Wirbel, was den Lehrer veranlasst, Fritz zu sich zu bestellen.

"L.: Na, was ist denn wieder los mit dir? F. schweigt verlegen.

L.: Ist deine Schwester wieder gelobt worden?

F.: Ja.

L.: Wann war denn die Sprechstunde?

F.: Am Dienstag.

L.: Aha! Und da hast du pünktlich gleich wieder die Courage verloren und im Rechnen gepatzt und, weil du doch auch bewundert werden willst, wieder Faxen gemacht und den Wurstl gemacht. (Nach einer Pause.) Weisst du, was du eigentlich bist? Ein Feigling! Gleich davon rennen, wenn es ein bisschen schwer wird! Na, wie du willst! Kannst ein Held sein beim Dividieren oder beim Gesichterschneiden! Was dir halt lieber ist!

F. lächelt. Man sieht, dass er einen Entschluss gefasst hat. Nun soll das schwerste Geschütz auffahren! Die eingeleitete Regie muss nun ausgenützt werden!

L.: Neulich war deine Mutter zum zweiten Male bei mir. Du, da habe ich mich schön angeschmiert. Wie ich zu deiner Mutter sage, dass sie halt deine Schwester lieber hat als dich, da stellt mir die Mutter ganz beleidigt den Sessel hin und sagt: 'Wie können Sie denn so etwas glauben, Herr Klassenvorstand, ich habe doch alle meine Kinder gleich lieb!

F. sieht den Lehrer sehr ungläubig an.

L.: Dann hat sie mir noch etwas gesagt! Sie sagte mir, dass du jetzt dich viel besser mit deiner Schwester verträgst und nicht mehr so oft mit ihr streitest!

F. schaut verblüfft drein. Die Mutter sollte etwas Gutes über ihn gesagt haben?

L.: Und dann hat sie mir noch etwas gesagt! (Sehr leise.) Sie hat mir gesagt, dass sie dich jetzt gar nicht mehr zu schlagen braucht!

Das war wahr! Die Mutter hatte ihn wirklich nicht mehr geschlagen! So hatte sie ihn vielleicht doch auch lieb? So war alles doch nur ein Irrtum? So ist die Schwester vielleicht doch nicht so gescheiter als er?

L.: Du hast es ja auch nicht notwendig, davon zu laufen, wenn es in der Schule schwer wird! Aber du wirst's schon treffen! Ich habe viel Vertrauen zu dir und jetzt, nachdem ich mit deiner Mutter gesprochen habe, will sie auch zu dir Vertrauen haben! Also, Fritzl, antauchen!" (Spiel 1932, S. 197).

Diesem Rückfall folgten noch viele. In den häufigen Besprechungen wurde dem Buben auch das Verständnis für seine Mutter nahegebracht. Die grossen Probleme beim Lernen verringerten sich allmählich, da durch ein eingespieltes Helfersystem in der Klasse Fritz soviel Unterstützung erfuhr, dass er dem Unterricht immer besser folgen konnte und die Promotion in die nächsthöhere Klasse erreichte. Im Laufe der vier Jahre verschwanden die devianten Symptome völlig, und Fritz verliess die Schule schliesslich als durchschnittlicher Schüler und begann eine Lehre.

Man macht den individualpsychologisch orientierten Lehrern oft den Vorwurf, sie würden die Probleme zu oberflächlich und schematisierend betrachten. Dies ist der einfachen Sprache und den manchmal ungeschickt gewählten Termini wegen verständlich. Ausserdem kann gerade eine so kurz gefasste Falldarstellung den Eindruck von Vereinfachung erwecken, zeigt sie doch nur dem Pädagogen, der sich oben genannter exemplarischer Problematik bewusst ist, welche kontinuierliche Arbeit dies erfordert.

Zusammenfassend wird konstantiert, dass offenbar mit der Methode, die an der Individualpsychologischen Schule praktiziert wurde, grosse Erfolge erzielt wurden. Zweifellos hatten diese einen unmittelbaren Zusammenhang mit den Persönlichkeiten, welche dort arbeiteten. In diesem Beispiel wurde transparent, dass nicht allein die Methode, sondern die individualpsychologische Menschenkenntnis und die von ihr gebildeten und geleiteten Pädagogen ausschlaggebend für den Schulerfolg waren.

4.3. Die Umsetzung der Individualpsychologie im unterrichtlichen Bereich der Schule

Fundamentale Frage jeder Bildungslehre ist die Auswahl des Bildungstoffes, des Kulturgutes und des Unterrichtsmaterials. Für Spiel kommt nur solcher Unterrichtsstoff für die Darbietung in Frage, der sich gleichzeitig mit dem obersten Erziehungswert der Gemeinschaft koordinieren lässt und eine "Ethisierung des Unterrichts" ermöglicht (Spiel 1979). Durch die Auswahl des Stoffes soll dem Schüler permanent die Relevanz gegenseitiger Hilfe im menschlichen Zusammenleben demonstriert werden. Auf diese Weise vermittelt man dem Schüler die Erkenntnis des "Eingebundenseins jedes Individuums in die Gemeinschaft" (Spiel 1979). Letztlich geht die Intention dieses Lehres im unterrichtlichen Bereich dahin, dass die Schüler in Zusammenhängen denken lernen, zwischen den schulischen Stoffgebieten einen Transfer herstellen können und die Fähigkeit erwerben, den Wissensstoff im Hinblick auf die menschliche Gemeinschaft und in seinem historischen Gewordensein zu reflektieren.

4.3.1. Erziehung und Unterricht

Im letzten Jahrhundert war in der Schule die Wissensvermittlung im Vordergrund gestanden. Schon um die Jahrhundertwende entwickelte sich eine Bewegung, welche forderte, Schulen in Orte der Erziehung und der "sozialen Hingabe" (Kerschensteiner 1912) zu transformieren. "Lehrer sein bedeutet mehr als bloss zu unterrichten. Lehrer sein bedeutet Erzieher sein" (Spiel 1946, S. 10).

Angesichts des Faktums zweier Weltkriege schien Spiel dieses Postulat besonders relevant. Trotz dieser Forderung an die Schule existiert seiner Meinung nach immer noch ein Defizit an Erziehung in den Schulen. Ähnlich wie der Laie habe nämlich auch der Lehrer mit den Einsichten der Psychologie nichts anzufangen gewusst und in der Schulpraxis letzten Endes nach dem traditionellen Prinzip von richtiger Mitte zwischen Strenge und Güte operiert (vgl. Spiel 1946, S.11). Ohne Implikation der Existenz unbewusster Kräfte im Individuum kommt nach Spiel keine Aenderung in der Pädagogik zustande.

Grundsätzlich wird der grösste Nachdruck auf die Einheit im erzieherischen und unterrichtlichen Arbeiten gelegt. Der Unterricht muss so konzipiert sein, dass er die schöpferischen Kräfte jedes Kindes weckt und in die Gemeinschaft einfügt. Spiel negiert die Notwendigkeit der Prävalenz von Konkurrenz und Höchstleistungen, welche mit der Entwicklung nervösen Ehrgeizes und Feindseligkeit gegen die Mitmenschen erkaufte werden müssen. Die Schule hat also in ihrer Doppelaufgabe "eine Vermittlung zu suchen zwischen den unentrinnbaren Anforderungen der Wirklichkeit, so wie sie ist, und der ihr immanenten Aufgabe der Menschenbildung" (Spiel 1979, S. 15). Nach Spiel kann die aus dem oben Gesagten resultierende Spannung nur gelöst werden, "wenn zwischen dem Lehrer als Beauftragtem der Gesellschaft und dem Lehrer als Anwalt des Kindes kein wesensbegründeter Widerspruch besteht, wenn diese beiden Funktionen in eins gesetzt erscheinen" (Spiel 1954, S. 56). Dies könne aber nur dadurch geschehen, wenn der gesellschaftliche Auftrag an den Lehrer in dem Sinne geändert wird, dass er nicht mehr vom Stoffe her fordernd an das Kind herantreten müsse, sondern nur noch vom individuellen Leistungsvermögen der Kinder aus ihre Kräfte schule. Den später unausweichlich auftretenden gesellschaftlichen Forderungen würden so geschulte Kinder eher besser genügen können, weil ihnen in der Schulzeit die Möglichkeit gegeben worden sei, von innen heraus, also aus ihrem eigenen Interesse, ihr Leistungsvermögen zu schulen (vgl. Spiel 1954, S. 56).

Einheit von Erziehung und Unterricht ist Resultat der primär erzieherischen Intention, eine intrinsische Motiviertheit des Schülers zu bewirken, aus dem heraus das Bildungsgut wiederum den Erziehungsprozess zu unterstützen

und zu vertiefen vermag. Basierend auf einer bestimmten Anthropologie sei man bis heute aber viel zu sehr vom Stoff ausgegangen, ja, hätte sogar gemeint, Unterricht allein könne erziehen, statt zu erkennen, dass die Aufgabe des Lehrers "prinzipiell nur dann lösbar ist, wenn er die erzieherische Seite seines Wirkens mehr betont" (Spiel, Birnbaum 1929, S. 184). "Wenn es uns gelingt, neben dem äusseren Training, auf das die bisherige Unterrichtstechnik so ziemlich allein Rücksicht genommen hat, auch, und sogar vor allem, dem inneren Training in einem Schüler eine gewisse Richtung zu geben, so haben wir den Punkt erreicht, auf den alles ankommt" (Birnbaum 1932, S. 181). Allein durch Unterricht zu erziehen ist unzulänglich, auch wenn er in der Form von Arbeitsgemeinschaften erzieherisch wirken kann. Zur Realisierung sozialer und ethischer Werte hält Spiel den Rahmen der Schule für zu eng. "Nur in einem real gegebenen 'Wir' kann ein 'Ich' die immanente Stoffforderung der Werte verwirklichen" (Spiel 1946, S. 19). Deshalb möchte Spiel die Lebensgemeinschaft der Klasse zu einem "Klub oder Heim" ausbauen und durch viele gemeinsame Anlässe das Zusammenleben intensivieren.

4.3.2. Schulführung und Didaktik

Die praktischen Auswirkungen der individualpsychologischen Intentionen in der Schulführung zeigen sich explizit in der von Birnbaum und Spiel erarbeiteten Organisation des Unterrichts in 1. Erlebnis-, 2. Stützungs- und Hilfs-, 3. Arbeits-, 4. Verwaltungs- und 5. Aussprachegemeinschaft (Spiel 1979). Jede Form ist untrennbar mit der anderen verbunden und jede soll der Gemeinschaftsidee dienen.

1. Erlebnisgemeinschaft

Sie vermittelt den grundlegenden Kontakt der Schüler miteinander und ist durch gemeinsame Schulanlässe äusserlich gekennzeichnet. Kinder sollen in der Schule nicht bloss etwas leisten, sondern in ihr leben lernen. Kulminationspunkte gemeinsamen Erlebens bilden Exkursionen, Schullager, alle Arten von Ferien, Theateraufführungen, gemeinsame

Sprachaufenthalte im Ausland und die Betreuung von Gastklassen. Das bloße Organisieren von kooperativen Anlässen genügt aber noch nicht; Gemeinschaft muss nach Spiel bewusst gemacht werden. Dies ist *conditio sine qua non* für alle Formen des schulischen Zusammenlebens.

2. Stützungs- und Hilfgemeinschaft

In der Stützungsgemeinschaft wird die Idee der gegenseitigen Hilfe in der Gruppe realisiert. In Form von unscheinbaren Hilfen muss die Klasse einem ängstlichen oder oppositionellen Mitschüler verstehend helfen und ihm bereitwillige Aufnahme in den Kreis der Kameraden eröffnen. Nicht in erster Linie der Lehrer, sondern die Kollegen versuchen mit Unterstützung des Lehrers mittels des "Helfersystems" anderen in den einzelnen Fachern zu helfen. So sitzen beispielsweise bei Spiel schwache Schüler neben guten. Den ersteren wird dabei wirklich in den Fächern geholfen, der Helfer kann sich bereits in methodische Fragen vertiefen und lernen, sich um andere zu bemühen. Der Weg vom Helfer zum Freund ist dann nicht mehr weit. Selbstverständlich braucht auch der Helfer die Führung des Lehrers. So knüpft sich menschliche Verbindung in der Klasse, was sich ohne viele Worte und Moralpredigten des Lehrers auf die Leistungen aller Schüler auswirkt. In diesem Helfersystem liegt die implizite Gefahr, dass sich die Betreuten noch tiefer entmutigt fühlen und die Fürsorger leicht in eine Ueberheblichkeit fallen könnten, wenn nicht in der Aussprachegemeinschaft und auch sonst immer mit den Schülern darüber gesprochen wird, dass der Mensch alles lernen muss. Niemand darf sich wegen eines Wissensvorsprungs über den andern erheben und keiner soll sich inferior fühlen, wenn er etwas noch nicht beherrscht. Summa summarum intendiert die Hilfgemeinschaft das Lernziel Solidarität.

3. Arbeitsgemeinschaft

Das zentrale Ziel unterrichtlichen Bemühens wird in der Gestaltung der Klasse als Arbeitsgemeinschaft gesehen. Arbeit hat in diesem Zusammen-

hang einen zweifach-positiven Sinn. Einmal gibt sie dem Schüler Gelegenheit zur Betätigung seiner sozialen Tugenden (Helfersystem) und lässt ihn, vor allem in kooperativ geführten Lerneinheiten, seine Nützlichkeit für die Allgemeinheit erleben. Zum anderen vermittelt die Arbeit das von Kerschensteiner hervorgehobene Erlebnis der Werkvollendung, deren Wert im leistungsfördernden Erfolgserlebnis liegt. Spiel differenziert in Unterrichtsformen (darbietende, fragend-entwickelnde und die freie Diskussion) und Unterrichtsweisen (Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Klassenarbeit). Um in der Arbeitsgemeinschaft ein möglichst variationsreiches System zu erreichen, hat Spiel eine "Umschalttechnik" entwickelt, die ihm erlaubt, je nach Spezifität des zu lösenden Problems und der Spontaneität der Kinder während der Stunde in verschiedene Unterrichtsformen- und weisen zu wechseln (vgl. Spiel 1985, S. 39.). Dies führte nach den Erfahrungen Spiels zu höchst abwechslungsreichen Unterrichtsstunden, während derer vor allem auch die Anregungen der Kinder integriert werden konnten.

4. Verwaltungsgemeinschaft

Die Verwaltungsgemeinschaft soll der Ablösung der Schüler vom lenkenden Lehrer dienen. Die äussere Form zeigt sich im Schülerparlament und in der Schülerselbstverwaltung, worauf hier nicht eingegangen werden soll, da von individualpsychologischer Seite her keine neuen Erkenntnisse gemacht worden sind, und weil sie vom Staat übernommene Strukturen in einem Sinne anwenden, welcher der Schulrealität nicht adäquat scheint (Schulgericht, Schulstrafgesetz etc.). Viel eher für die Schule relevant ist der Ansatz der Organisation des Schulalltags. Hier nehmen beispielsweise die Klassenämter eine erzieherische Funktion ein und werden nicht als Arbeiterleichterung für den Lehrer oder als rein organisatorische Angelegenheit betrachtet. Das Klassenamt muss nach Spiel eine grössere und wichtigere Aufgabe übernehmen. Es kann ein Mittel werden, um alle asozialen Schüler, die sich noch nie viel um andere und um das Ganze gekümmert haben, am Wohl dieses Ganzen zu beteiligen und sie dabei erleben lassen, dass man damit zur Geltung kommt.

Aemter sollen auf freiwillige Meldungen hin vergeben werden, dabei achtet der Lehrer darauf, jedem das Amt zuzuteilen, das ihm die Möglichkeit gibt, seine besondere Schwierigkeit damit anzugehen. "Aber wir erwarten von diesen neuen Rollen allein noch keine neuen Menschen" (Birnbach 1934, S. 36); die psychologisch richtige Vergabe eines Klassenamtes dient in erster Linie dazu, zwischen Lehrer und Schüler eine Beziehung zu knüpfen und das "innere Training" zu unterstützen.

Um mit der Verteilung von Klassenämtern einen Erfolg zu erzielen, braucht es das Interesse des Lehrers daran, da vor allem entmutigte Kinder nur über spezielle affektive Zuwendung des Lehrers für eine Sache motiviert werden können.

Auch die Regelung der Disziplin ist Aufgabe der Verwaltungsgemeinschaft. Wie immer bei Spiel stehen nicht Sanktionen im Vordergrund, sondern ermutigendes Helfen. Es gilt für alle, Lärm in der Klasse, Zuspätkommen usw. in erster Linie motivisch zu ergründen und nicht durch Strafandrohungen Symptome zu bekämpfen, sondern zu helfen, das sich abseits stellende Kind in die Gemeinschaft zu reintegrieren. In der Organisation der Klasse als Verwaltungsgemeinschaft wird auch das implizite Lernziel gesehen, dem Schüler das Erleben von Wichtigsein zu vermitteln.

5. Die Aussprachegemeinschaft

Sie findet mindestens einmal in der Woche statt und geht von aktuellen Vorfällen aus. Wie schon erwähnt, ist sie das Hauptinstrument individualpsychologischer Klassenführung und wird als solches möglichst unauffällig vom Lehrer geleitet. Feste Diskussionsnormen sind üblich; dem einleitenden Bericht des Klassenführers über die Einhaltung bestimmter Klassengebote folgt die eigentliche Aussprache, die dann jedesmal zu grundsätzlichen individualpsychologischen Erörterungen führt, wie sie schon referiert wurden.

Die Gruppe als Aussprachegemeinschaft beschäftigt sich auch mit individuellen Bedürfnissen, Schwierigkeiten und Lebensproblemen des Einzelnen, welche durch die Aussprache im Kollektiv einer Lösung nahegebracht werden können. Im Prinzip handelt es sich um die gleichen Vorgehensweisen, welche auch in den Erziehungsberatungsstellen einen Teil des Erfolges bedingen: Die Kinder erfahren, ihr Problem als Problem aller zu erkennen. Das Mittel ist die je nach Reifegrad der Gruppe vom Lehrer gelenkte freie Besprechung. Dabei sollen die Schüler lernen, wie man sachlich mit andern spricht und diskutiert, wie man Kritik erträgt und wie man seine eigenen Probleme und Konflikte effektiver bewältigen kann.

Nach der Meinung Spiels, vermag die Besprechung aller im Unterricht auftauchender Probleme die Schüler für die Schule zu motivieren. Für die Kinder bedeutet dies einen totalen Wandel in ihrer Einstellung. Es gibt kaum einen, der nicht gerne zur Schule ginge, denn es wird den Kindern evident, dass die Schule Vorbereitung für das Leben ist, und nicht die Kenntnisse das Wesentliche sind, was vermittelt werden soll.

Das möglichst schnelle Erreichen eines Stoffzieles kann nicht die zentrale Intention eines individualpsychologisch geschulten Lehrers sein. Spiel ist der Ansicht, dass alle Schüler das verlangte Schulwissen erlernen können, wenn sie nur das rechte Zutrauen haben. Er zielt deshalb primär in seinem didaktischen Konzept dahin, möglichst vielen von ihnen das Gefühl zu geben, dass sie im Stoff mitkommen werden. Das Problem der Lernschwierigkeiten der Schüler hat eine individuelle, entwicklungsgeschichtliche Dimension und ist im Prinzip änderbar, woraus die Aufgabe des Lehrers erwächst, dem Kind die Möglichkeit zu geben, das Versäumte nachzuholen (vgl. Simon 1950, S. 178).

Alle didaktischen Ueberlegungen sollen also dem Prinzip der Stärkung des Selbstvertrauens subsumiert werden. Der Prozess der Zurückgewinnung braucht aber eine vorsichtige Vorgehensweise, denn der Lehrer hat es dabei mit dem Verletzbarsten im Menschen zu tun, nämlich mit seinem Selbstvertrauen. Hat der Schüler sich einmal aufgefangen, hofft Birnbaum, in der Seele des Schülers ein Wechselspiel von Ermutigung und Training in

Szene setzen zu können, wobei der neue Mut zum Training, das erfolgreiche Training zu neuer Mutsteigerung führt. "In der Inszenierung dieses 'circulus faustus' sehen wir das Um und Auf individualpsychologisch begründeter Unterrichtstechnik" (Birnbaum 1930, S. 181). Spiel unterlässt es nicht, auch didaktische Anweisungen zu geben, doch differieren diese nicht prinzipiell von schon bekannten Ueberlegungen. Entscheidend verändert wird seine Didaktik durch das überall transparent werdende Wohlwollen und positive Menschenbild, das den individualpsychologisch geschulerten Lehrern eigen ist. Der Vollständigkeit halber sollen zusammenfassend einige Aspekte seiner didaktischen Reflexionen noch aufgeführt werden.

Am Anfang des Schuljahres steht immer der vom Lehrer eindrücklich betonte Neuanfang, die Ignorierung alles Vergangenen wie Zeugnisse, Schülerbeschreibungsbogen etc. und eine schülergerechte Orientierung über die Pläne für das kommende Schuljahr. Einsicht in die Planmässigkeit der Arbeit müssen die Kinder bekommen, damit sie ihre Arbeit ernster nehmen. Transparenz im Unterricht evoziert auch Vertrauen in die Führung des Lehrers.

Indem es der Lehrer am Anfang den Schülern leicht macht, aber nicht vergisst, sie darauf hinzuweisen, dass der Stoff bis jetzt noch nicht schwierig ist, sie aber später auch gesteigerten Anforderungen gerecht werden, vermittelt der Lehrer den Schülern auf einfache Weise, dass jeder sich entwickeln kann. Relevant dabei ist, sich jeweils intensiv mit dem Stoff zu beschäftigen und nur wenig auf einmal zu behandeln.

Das Gefühl, etwas gelernt zu haben, soll dem Schüler immer durch Retrospektive auf etwas Geleistetes transparent gemacht werden. Das permanente Ermutigungsprinzip, das alle didaktischen Ueberlegungen durchwebt, soll nun aber nicht heissen, dass individualpsychologisch geführter Unterricht verweichlicht, denn nach Spiels Ansicht ist er im Gegenteil viel strenger, da er die Eigenverantwortlichkeit des Schülers fordert und - wie im nächsten Kapitel gezeigt werden soll - nicht das Fehlervermeiden in den Mittelpunkt stellt, sondern das Fehlermachen und eine nie abbrechende Selbstüberprüfung.

4.3.3. Der Umgang mit den Fehlern der Schüler

Auch die Behandlung der kindlichen Fehler im Unterricht wird im Zusammenhang mit dem Entwicklungsgedanken gesehen. Das Problem der traditionellen Schule liegt darin, dass sie dem Schüler Fertiges, Richtiges doziert und von ihm verlangt, es mehr oder weniger passiv zu rezipieren. So kann es nicht ausbleiben, dass die Schüler aus Gründen wie Bequemlichkeit, Interesselosigkeit u.a. nicht sorgfältig aufnehmen und Fehler begehen. Eben diese versucht der Lehrer mit allen Mitteln zu eliminieren, was dazu führt, dass der Schüler alles tut, um sie zu verbergen. Das Fehlermachen ist in der Schule verpönt und keiner macht gerne Fehler. Damit der Schüler eine andere Einstellung erhält, muss ihm der Lehrer vermitteln, was Lernen und sich Entwickeln heisst.

"Nur das Erworbene, durch Arbeit, Irrtum, fehlgeschlagene Versuche, durch 'Fehler' Erworbene haftet, weil es durch die persönliche Bemühung erst wirklich persönliches Eigentum geworden ist. Ausserdem: Nur die Ueberwindung anfänglicher Schwierigkeiten bringt die Erfolgsgefühle, die zum Aufbau eines gesunden Selbstvertrauens unentbehrlich sind; denn Mut ist nichts als die Erinnerung an vergangene Errungenschaften" (Simon 1950, S. 186).

Es gehört zu den feinsten Mitteln der Erziehung, Fehler der Kinder produktiv zu machen. In jeder Klasse kommt der Lehrer, wenn er selber den Fehler bejahen kann, bald in die Lage zu zeigen, wie man auftretende Fehler behandelt. Es kommt dabei primär darauf an, dass der Lehrer seine eigene Position des "Fehlerlosen" aufgibt und alles unternimmt, den Kindern zu demonstrieren, dass es ohne Fehler kein Lernen gibt. Einen praxisorientierten Einblick gibt vor allem Simon (Simon 1950, S. 186 ff.).

Der Lehrer, welcher die unterrichtliche wie auch die charakterliche Fehlleistung als Ausdruck eines notwendigen Entwicklungsganges betrachten kann, gewinnt eine affektfreie Haltung gegenüber dem Versagen seiner Schüler. Aus der andern Haltung des Lehrers bezüglich der Fehler kann das Kind zu seiner ursprünglichen Spontaneität zurückfinden und verliert die Furcht vor dem Fehler. Für den Schüler unserer Schulen wird der Fehler eng mit schlechten Zensuren assoziiert.

Was die Problematik der Leistungsbewertung betrifft, ist Spiel der Auffassung, "dass kein pädagogisches Problem so im Chaos untergeht wie gerade dieses" (Spiel 1979, S. 208). Er betrachtet Leistungsbewertung als etwas Subjektives, und sie dürfe als solche nicht überbewertet werden. Spiel meint, dass das Defizit der heutigen Schule darin bestehe, dass sie in einem rein juristischen Akt der Bewertung stehen bleibe. Sie frage nach dem Leistungsniveau, suche aber bei mangelndem Schulerfolg Antworten aus Bereichen, die dem Problem nicht nahekommen: Urteile, wie kein Talent, mangelndes Interesse, Unbegabung, Faulheit usw. kennzeichnen die Ratlosigkeit der Pädagogen (vgl. Spiel 1979, S. 209). Da nach Ansicht der Individualpsychologen die Begabung ein Glied des Lebensplanes darstellt, glauben sie auch an "die Abänderungsfähigkeit der Begabung im weitesten Ausmasse" (Birnbaum 1927, S. 372).

Die Notengebung impliziert einen prinzipiellen Gegensatz zur Gemeinschaftserziehung; die schlechte Note ist ein Entmutigungsmittel erster Ordnung, und jede Note fördert die Gefahr der Entstehung falscher Geltungsbestrebungen und antisozialer Gefühle im Kinde (vgl. Spiel, Scharmer 1928, S. 250). Das Postulat nach Abschaffung der Klassifikationen hätte aber keinen Sinn, stünden nicht der Individualpsychologie zweckdienliche Mittel zur Verfügung, die das Notensystem in der heutigen Form überflüssig machen (vgl. Spiel, Scharmer 1928, S. 246). Spiel glaubt, in der Praxis der individualpsychologischen Versuchsschule in Wien den Beweis erbracht zu haben, dass selbst schwächste Kinder mit individualpsychologischen Massnahmen soweit gebracht werden können, dass keines mehr repetieren muss (vgl. Spiel, Scharmer 1928, S. 251). Der Ruf nach Abschaffung der Noten heisst aber nicht Verzicht auf die Beurteilung der Leistung. Im Gegenteil: Der Leistungsvergleich ist etwas Natürliches; der Schüler möchte sehen, wo er steht und braucht daher die sachliche und richtige Beurteilung durch seinen Lehrer. Dass aber aus den natürlicherweise auftretenden Unterschieden, die soziale, familiäre oder individuelle Ursachen haben können, Systeme der Klassifikationen konstruiert werden und nicht Systeme zum Helfen, dokumentiert nach Ansicht Spiels die fundamentale Schwäche der heutigen Schule.

4.3.4. Zum Problem der Sonderschulung

Prinzipiell sieht die Individualpsychologie die Arbeit der Sonderschulung in der Behandlung des eine Behinderung immer begleitenden sekundären Minderwertigkeitsgefühls. Ausser bei schweren körperlichen Mängeln, welche eine Schulung mit normalen Kindern a priori ausschliessen, sollten nach Meinung der Individualpsychologen alle Kinder die gleiche Schule besuchen können. Das gilt im besonderen Mass für die Schüler, welche bei uns unter der Bezeichnung verhaltensgestört, lernbehindert, schwachbegabt etc. Sonderschulung erfahren.

Die nun folgenden Ausführungen beschränken sich denn auch auf diese Fälle und auf jene, bei denen nicht ein eindeutiger organischer Befund einen schwerwiegenden körperlichen oder geistigen Defekt diagnostiziert. Insbesondere auf dem Gebiete der sogenannten "Geistesschwäche" ist es wegen des von der Individualpsychologie eingeführten Begriffs der psychogenen Intelligenzhemmung ausserordentlich schwierig, Grenzen zu ziehen, weshalb Individualpsychologen in nur geringem Masse dazu neigen, ein Kind für schwachsinnig zu erklären. "Erst dann, wenn alle psychogenen Faktoren, die wir immer nur in der Klasse der Entmutigten (...) auffinden, erst dann also, wenn alle Ermutigung und alles Training ergebnislos geblieben sind, glauben wir ein Recht zu haben, von 'Unintelligenz' im wahrsten Sinne des Wortes reden zu dürfen" (Birnbaum zit. nach Bleidick 1959, S. 177). Für das Zustandekommen von Lernversagen haben in viel fundamentalerem Masse die unbewusste Gefühls- und Triebsschicht und die Bewältigung des sozialen Kontakts innerhalb der kindlichen, familiären und schulischen Umwelt Einfluss, als formale Faktoren wie Intelligenz, Gedächtnis, Unterrichtsmethode etc. (vgl. Bleidick 1959, S. 178 f.). Die Aetiologie der psychogenen Denkhemmung sucht die Individualpsychologie in einer unqualifizierten Erziehung, wobei in nicht wenigen Fällen die schöpferische Kraft des Kindes in der "Dummheit ein Enthebungsmittel" findet, welches ihm in der Familie eine Stellung als Sorgenkind garantiert, was zwar nicht angenehm ist, aber ihm die Fiktion lässt, sich so von den schwierigen und Niederlagen bereitenden Aufgaben distanzieren zu können.

Zusammenfassend sagt Bleidick, dass das schlecht lernende Kind kein Problem des Unterrichts, sondern der Erziehung als Mut- und Trainingsbeeinflussung ist und dies als entscheidende Entdeckung der Individualpsychologie gelten muss (vgl. Bleidick 1959, S. 181).

Spiel war vehementer Gegner der sogenannten Schwererziehbarenschulen. Er war der Auffassung, dass eine kleine Anzahl psychisch irritierter Kinder in einer Normalklasse durch den Lehrer unter seiner Obhut und "Regie" besser mit ihrer Problematik fertig werden können, als wenn man eine ganze Klasse devianter Kinder zu versorgen hat. Er charakterisierte das Sonderschulprinzip als Alibi, welches unter der Behauptung, dass nur der Spezialist schwererziehbare Kinder optimal versorgen könne, den Lehrer davon entbinde, sich mit schwierigen Fällen auseinandersetzen zu müssen (vgl. Spiel, W. 1981, S. 33). Spiels Intention der Aufnahme psychisch und physisch devianter Kinder lag eine absolute Negation des Ausschlussprinzips zu Grunde. Deviante und sogenannt Normale müssten lernen, miteinander umzugehen und zu kooperieren, was die soziale Kompetenz aller beeinflussen würde. Interessant in diesem Zusammenhang ist es, dass Spiels Zielvorstellungen mit modernen sonderpädagogischen Ideen korrelieren (vgl. Heese 1975).

Simon hebt vor allem das Problem der Stigmatisierung hervor und die durch Einweisung in eine Sonderklasse implizierte Missachtung der Person (Simon 1931). Verschiedene Beispiele individualpsychologisch orientierter Lehrer beweisen die Fragwürdigkeit der Sonderbeschulung und legen die Konsequenz nahe, in der Pädagogik nie von Grenzen zu sprechen, sondern mit unerschütterlichem Optimismus zu arbeiten. Wege zur Besserung sind im integrativen Vorgehen viel eher möglich (vgl. Seelmann 1931; Simon 1931).

Ungeachtet dieser Ergebnisse und deren Bestätigung durch die Arbeiten von Bleidick, Kaltenborn, Düker etc., geht die Spezialisierung in immer spezifischere Sonderschulen weiter. Aus vielen Gesprächen, die ich als Lehrer mit ehemaligen Sonderschülern geführt habe, muss ich entnehmen, dass sich die Frage aufdrängt, ob dies der richtige Weg ist oder ob nicht das Ziel der "klasseninternen Differenzierung" (Widmer 1983, S. 148) vermehrt realisiert werden sollte.

4.3.5. Die Mitarbeit der Eltern

Erziehungsfehler der Eltern werden von Spiel prinzipiell nicht moralisch abqualifiziert, sondern als Ausdruck eines Defizits an Information betrachtet. Erziehen sollten die Eltern lernen und, so wie sie mit dem Kind den Arzt aufsuchen, wenn dieses an einem Ekzem leidet, so sollten sie auch den Psychologen konsultieren, wenn Schwierigkeiten in der Erziehung auftauchen (vgl. Spiel 1931, S. 184). Wer aber in der praktischen Arbeit steht, weiss wie schwer es ist, Eltern zu motivieren, eine Erziehungsberatung in Anspruch zu nehmen. Spiel möchte deshalb alles unternehmen, um die Elternschaft zu

"psychologisieren und zu pädagogisieren. Das müsste geschehen durch: Ausgestaltung der Elternabende, durch die Bereitstellung eigener Sprechstunden als 'pädagogische Ordinationsstunden', wie das unser unvergesslicher Otto Glöckel einmal genannt hat, durch Elternschulen, durch pädagogische Stunden des Rundfunks, durch die Ausgestaltung der Elternzeitung, durch Vermehrung von Erziehungsberatungsstellen, kurz: durch eine Intensivierung der gesamten Elternvereinsbewegung" (Spiel 1952, S. 19).

Ohne diese Unterstützung könne die schwerste Aufgabe der Schule, die Elternarbeit, nicht geleistet werden. Die lehrerspezifische Arbeit bestehe in der Ausgestaltung der "pädagogischen Ordinationsstunde" einerseits und in der Veranstaltung regelmässiger Elternabende andererseits. In jedem Falle sollte der Lehrer aber von der Prämisse ausgehen, dass die Eltern meist nicht wirklich gerne kommen, weil sie Schule selber mit negativen Emotionen assoziieren. Aus diesen Gründen muss die Lehrerintention darauf abzielen, die Eltern zuerst für sich einzunehmen:

"Wenn die Eltern spüren, dass ihnen ein Mensch mit warmem Herzen für ihr Kind, mit vollem Verständnis für dessen Schwierigkeiten gegenübersteht, ein Mensch, der auch ihnen, den Eltern, ihre Sorgen zu erleichtern trachtet und die bangen Zukunftsaussichten bessert, der ihnen wirklich helfen will,

dann erschliessen sie sich oft erstaunlich rasch und tief und reden sich all das von der Seele, was sie oft in ungeahntem Ausmass bedrückt" (Spiel 1952, S. 32).

Erst wenn die Eltern im Rahmen der Sprechstunden Vertrauen gefasst haben, kann man nach Spiel den Eltern Zusammenhänge zwischen ihrem erzieherischen Tun und den kindlichen Verhaltensweisen aufdecken. Die Anleitungen, die ihnen dabei gegeben werden müssen, sollten dem elterlichen Verständnisvermögen adaptiert sein und müssen auch von stetiger Ermutigung der Eltern begleitet sein. "Jeder Erfolg in der Umerziehung, auch dann, wenn er in Wahrheit einzig der überlegenen Führungskraft des Lehrers zuzuschreiben ist, muss planmässig und bewusst den Eltern in die Schuhe geschoben werden" (Spiel 1954, S. 91). Eine Änderung der elterlichen Verhaltensweisen gestaltet sich noch ungleich schwieriger als bei deren Kindern, ist aber grundsätzlich möglich, "wenn wir (die Lehrer - A.B.) den Eltern nicht als Amtspersonen, sondern als Menschen entgegen-treten" (Spiel 1954, S. 91).

In der von Simon betonten Ausgestaltung eines Elternabends geht es vor allem darum, durch geschickte Anbahnung des Kontaktes ohne moralisierende Tendenzen, die Eltern zu einem allgemein interessierenden Gespräch zu führen, in dessen Verlauf der Lehrer Gelegenheit bekommt, den Eltern Anhaltspunkte zu liefern, wie sie selber zuhause die in der Schule begonnene Erziehungsarbeit fortsetzen können. Die regelmässigen Elternabende sind auch als feed-back zu betrachten, denn der Lehrer entdeckt im Austausch manches, was er auch an sich verändern müsste, was wieder ein Kriterium zur Vertiefung des Kontaktes zwischen Schule und Elternhaus darstellt (vgl. Simon 1962).

4.4. Erziehung in der Schule und Kinderpsychotherapie

Prinzipiell kann man Therapie von deren Intention der Korrektur und des Heilens, was Analyse, d.h. Aufdeckung der unbewussten Lebenslinie impliziert, von der Erziehung mit ihrer Intention der sittlichen Normierung, was als Synthese umschrieben werden kann, differenzieren. In der Praxis,

besonders in der individualpsychologischen, verlaufen Erziehung und Therapie weitgehend parallel.

Spiel sieht die primäre Aufgabe der Schule auf dem Sektor der Erziehung denn auch nicht in der Fortführung des bereits im Elternhause begonnenen Erziehungs- und Sozialisationsprozesses, sondern wegen des hohen Prozentsatzes von Schülern mit bereits manifesten charakterlichen Fehlentwicklungen, in einer "Umerziehung" (vgl. Spiel 1946, S. 16 f.). Diese umfasst bereits eine Korrektur des Charakters, des Lebensplanes, was die Arbeit individualpsychologisch orientierter Lehrer als therapeutisch erscheinen lässt. So fordert Spiel, dass der Lehrer in Personalunion Psychologe und Pädagoge sein muss (vgl. Spiel 1946, S. 21).

Betrachtet man Spiels Vorgehensweise in der Schule, wird transparent, in welcher Korrelation Schulerziehung und Therapie zueinander stehen. Das von ihm als "Kontrapunktik der Umerziehung" bezeichnete therapeutische Konzept sieht eine Verquickung von individual- und gruppentherapeutischen Ansätzen vor und differiert nicht prinzipiell von neueren gruppentherapeutischen Konzepten (vgl. Battegay 1976). Die zum Tragen kommenden therapeutischen Schritte sind Kontakt, Entlastung, Enthüllung, Belastung und Ablösung. Diese Phasen resultieren aus der Praxis und sind jederzeit modifizierbar; sie müssen auch nicht in der oben dargestellten zeitlichen Abfolge absolviert werden. Sie repräsentieren einen Weg, dem Schüler auf einer guten Vertrauensbasis seinen unbewussten Lebensplan aufzudecken, ihm zu zeigen, dass aus seinem irrtümlichen Streben eine falsche Perspektivierung seiner sozialen Umwelt resultierte, welche ihn durch die tendenziöse Apperzeption zur Ichhaftigkeit verurteilte. Schliesslich kann der Schüler auf diesem Wege seine bisher unvereinbaren personalen und sozialen Zielsetzungen integrieren und erlebt an den zugewiesenen Aufgaben, die er nun bewältigen kann, eine Stärkung seiner Persönlichkeit, worauf er sukzessive in der Ablösung die vom Lehrer und anderen ausgeübten Helferfunktionen übernimmt.

Ebenso wie der Kontakt Schüler-Lehrer wirkt die Organisation der Klassengemeinschaft in einem therapeutischen Sinne. In einer gruppentherapeutische Prinzipien verfolgenden Aussprachegemeinschaft werden auslösende

Momente kindlicher Verhaltensstörungen festgestellt. Die durch die Klassengemeinschaft bestrittene Diskussion der Motive des irrtümlichen Lebensplanes sollte das deviante Kind veranlassen, seine Fehler als res publica zu betrachten. In diesem Modell, welches verstehende Persönlichkeitserfassung zum Ziele hat, wird transparent, dass es nicht mehr viel mit Schule im tradierten Sinne zu tun hat. Schule soll nach Meinung Spiels zu einer Art therapeutischer Lebensgemeinschaft werden, innerhalb derer Nacherziehung und Stoffvermittlung parallel zu geschehen hat. In der individualpsychologischen Versuchsschule als einem in sich geschlossenen System war dieses Unterfangen erfolgreich; die Frage bleibt bestehen, ob die weitgehend therapeutische Intention auch in der öffentlichen Schule realisierbar und wünschenswert ist.

4.5. Die Ausbildung der Lehrer

Die aus dem bisher Gesagten resultierende Tatsache der Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit im Erziehungsprozess zeigt sich in einer völligen Umgestaltung des Lehrerbildungskonzepts. War der Lehrer historisch gesehen eher ein Stoffvermittler und - nicht zuletzt wegen der enormen Klassengrößen - ein Disziplinhalter, sollte er nun primär Erzieher werden. Ausschlaggebend für den Erfolg seiner erzieherischen und unterrichtlichen Bemühungen sind aber nicht nur seine theoretischen und didaktischen Kenntnisse, sondern vor allem seine emotionale Haltung und Einstellung den Schülern gegenüber, das heisst, seine eigene in der primären und sekundären Sozialisation erworbene Beziehungsfähigkeit zum Du. Darum wissend, schufen Adler und seine Mitarbeiter ein Netz von Erziehungsberatungsstellen, die gleichzeitig der Beratung und der Ausbildung der Erzieher dienen. Hier sollte der Gedanke der "Erziehung der Erzieher", realisiert werden. Die Anforderungen sind hoch; so schreibt Spiel:

"Wir wissen, dass der Lehrer viel, viel mehr sein muss als bloss ein Führer. Er muss ein Röntgenologe der Seele werden, der das Innerste durchleuchtet, ein Detektiv, der aus kaum angedeuteten Spuren Zusammenhänge zu finden weiss, ein Entfalter aller schlummernden Kräfte, Enthüller und Be-

rater, Stratege, Trainer und Regisseur - ein Mensch, der bei aller Wärme seines Herzens stets den Kopf kühl bewahrt. (...) Unerschütterlich sind wir der Ueberzeugung, dass alle Mittel und Mittelchen einer anderen Pädagogik wohl Symptome ändern, vielleicht einzelne sogar beseitigen können, dass es aber bei der Erziehung nicht um das Einzelne, sondern ums Ganze geht" (Spiel 1931, S. 191).

Solches Verstehen, Deuten und Interpretieren durch den Lehrer ist ohne eingehendes Studium der Tiefenpsychologie, der Heilpädagogik, der medizinischen Psychologie und der seelischen Prophylaxe nicht möglich. "Psychohygiene im Schulalter steht und fällt mit der Psychologisierung und Pädagogisierung der Lehrerschaft" (Spiel 1952, S. 26). So fordert Spiel die Hochschulbildung für Lehrer. Wem dies übertrieben erscheinen mag, dem repliziert er, dass angesichts des Ausmaßes des psychologischen Problems, niemand mehr den Mut haben dürfte, die Prophylaxe in der Schule zu ignorieren (vgl. Spiel 1954, S. 24).

Theorie und Praxis sollten in der Ausbildung eine untrennbare Einheit bilden. Sie dürfen nicht - wie oft im Gebiet der Pädagogik - als zwei verschiedene Dinge betrachtet werden. Die beispielsweise in der Metallurgie herrschende Koinzidenz von Theorie und Praxis muss auch für das seelisch-geistige Gebiet gelten (vgl. Spiel 1954, S. 30). Wenn verlangt wird, dass der Lehrer im Reiche der Psychologie studiert sein soll, heisst das nicht, dass er über verschiedene Systeme orientiert sein müsse, sondern, dass er in Psychologie und Pädagogik denken bzw. handeln kann. "Die Tasten der Klaviatur zu kennen ist etwas anderes, als Klavier spielen zu können" (Spiel 1954, S. 31), und "nur als Künstler kann er sein Werk - unterrichten und erziehen - zur Vollendung bringen" (Spiel 1954, S. 87). Er muss in Personalunion Wissenschaftler und Künstler sein, so vermag er "Erzieher der Laien-Erzieher" zu werden und der Gesellschaft damit zu einer höheren Seinsform der Erziehung zu verhelfen.

Dies ist aber nur eine Seite der Lehrerausbildung, die andere Komponente, welche von der ersten nicht separiert werden kann, sich aber ungleich schwieriger darstellt, ist die Schulung der Persönlichkeit des Lehrers.

Birnbaum sieht "das Tiefste seiner Tätigkeit nicht in einem Einwirken auf das Kind, sondern in der richtigen Gestaltung des Wechselspiels zwischen zwei Personen" (Birnbaum 1931a, S. 25).

In dieser möglichst positiven Ausgestaltung der pädagogischen Beziehung ist es erst möglich, dass der Lehrer dem Kinde Wege aufzeigt, es aber jederzeit frei lässt. Nur so kann der Erzieher, wie Adler sagt, seine Sache auf nichts stellen und den Schülern und ihren Fehlhaltungen nicht vom Aspekt der "Moral", sondern von dem der Psychologie gegenübertreten.

"Er gewinnt vor allem für sich jene Gelassenheit, die die Kinder in ihren Bann zieht, jene mitfühlende Güte, die Vertrauen erweckt, jene innere Sicherheit, die allein imstande ist, Strauchelnde aufzurichten, jene wundervolle Ruhe, die durch nichts zu erschüttern ist. (...) Damit wird der Lehrer für die Kinder zur Autorität, die sie achten, ehren und zugleich lieben, weil sie erkennen oder fühlen, dass diese Autorität nicht erstrahlt im Glanze persönlicher Macht, sondern in dem der Wahrheit von der menschlichen Gemeinschaft, der man nicht entrinnen kann!" (Spiel 1979, S. 48).

Änderungen im Schülerverhalten erwachsen also primär aus der Persönlichkeit des Lehrers. Um die Kinder zur Gemeinschaft zu erziehen, braucht vor allem er diese klare, gemeinschaftsbildende Haltung. Ausserdem muss er wissen, dass hinter den Handlungen seiner Kinder nie etwas persönlich gegen ihn Gerichtetes steht. Dies zu erfüllen, setzt aber eine eigene, individualpsychologisch gesehen geglückte Kindheit voraus oder eine Korrektur falscher Erziehungsmaximen in der Lehrerausbildung. Lehrer, welche in früher Kindheit bedrückt, belastet, gehemmt waren und sich in ihrer Haut nicht recht wohl fühlen konnten, sind deshalb als Erwachsene immer mit sich selbst beschäftigt und glauben, sich gegen alle wehren und verteidigen zu müssen. Solche Lehrer betrachten sich in Konfliktsituationen als persönlich Angegriffene und sind so ihrer erzieherischen Möglichkeiten beraubt. Um nicht mehr Spielball eigener unbewusster Emotionen zu sein, schlägt Spiel eine wenigstens in Grundzügen durchzuführende Charakteranalyse im Rahmen der Lehrerausbildung vor (Spiel 1952). Deren primäre

Intention ist, einen Prozess der Selbsterziehung in Gang kommen zu lassen, denn nur auf der Basis der ständigen, kritischen Selbstanalyse kann es dem Lehrer gelingen, sich dem Ideal einer wirklich wissenschaftlich fundierten Pädagogik zu nähern. Produkt der Selbsterziehung ist das Wissen, noch nicht perfekt, sondern wie seine Schüler ein "Mitlernender und sich Mitentwickelnder" (Seif 1952) zu sein. In dieser Intention sollte der Lehrer durch Gruppensitzungen im Kreise der Lehrer im Schulhaus (von Spiel in der individualpsychologischen Versuchsschule praktiziert) und durch Gruppensitzungen von Lehrern in den Erziehungsberatungsstellen unterstützt werden (Birnbaum, Spiel 1929).

Das von Adler ursprünglich für die Eltern geschaffene Netz von Erziehungsberatungsstellen in Wien wurde bald erweitert durch eigentliche Lehrerberatungsstellen. Die Lehrer, welche sich in individualpsychologisch orientierten Arbeitsgemeinschaften organisiert hatten, konnten an diesen Stellen ihre Probleme mit besonders schwierigen Kindern abklären. Oft brachten die Lehrer Schüler mit, stellten deren Vorgeschichte dar und unter der Supervision von Adler selbst oder einem oder mehreren seiner Mitarbeiter wurde je nach Art des Falles mit dem Kind gesprochen oder die Lehrer versuchten sich Problemlösungen in der Diskussion zu erarbeiten.

"Die Bedeutung der Erziehungsberatungsstellen im Rahmen der Lehrergemeinschaften liegt also zum ersten darin, dass der an praktischen Fällen geschulte Lehrer, einsichtig geworden, viele Fehler in der Erziehung der Kinder vermeiden wird. Das ist schon sehr viel, wie jeder weiss, der die Verhältnisse kennt. Individualpsychologie in diesem Sinne ist, 'Fehlervermeidungstechnik'. Also Individualpsychologie als Prophylaxe" (Birnbaum, Spiel 1929, S. 186).

Indem sich der Lehrer dort überzeugen konnte, wie dynamisch das Seelenleben sich gestaltet, fasste er auch Mut zur Veränderung in der eigenen Klasse; er wurde für die Probleme nach solchen Zusammenkünften sukzessive sensibilisiert und informierte viele andere Lehrer über die neugewonnenen Einsichten (vgl. Birnbaum, Spiel 1929, S. 185). Die allmonatlich zweimal stattfindenden Beratungen boten auch die Möglichkeit, sich theo-

retisch im individualpsychologischen Lehrgebäude weiterzubilden. Individualpsychologie wurde an diesen Stellen nicht als theoretische Forderung präsentiert, sondern als praktisches Tun. Der Lehrer lernte dort die Technik der Schulführung, er lernte die Kinder verstehen und erfuhr die Bedeutung des Adlerschen Wortes, dass der Charakter eines Menschen nie Basis zur moralischen Bewertung sein dürfe, sondern eine soziale Erkenntnis darstelle. "So liegt die andere Bedeutung der Lehrerarbeitsgemeinschaften darin, dass sie aus tiefem Verständnis zu lebendigem Tun führen, dass sie wahrhaft 'Theorie und Praxis der Individualpsychologie' vermitteln. Die umwälzende Praxis lässt sich nicht aus Büchern und Vorträgen lernen" (Birnbaum, Spiel 1929, S. 187).

Die auf diese Weise ausgebildeten Lehrer in Wien schufen eine dritte Art von Erziehungsberatungsstellen, nämlich die Klassenberatungsstellen. Hier stellten sich die Lehrer während drei bis vier Stunden wöchentlich den Eltern zur Verfügung und berieten in diesen "pädagogischen Ordinationsstunden" die Eltern der Schüler in Erziehungsfragen.

"Es soll nicht mehr bloss gesagt werden, dass Mängel vorhanden sind, sondern es soll auch ergründet werden, warum sie da sind, und es muss endlich daran gegangen werden, sie zu beheben. Grosse Aufgaben sind der Lehrerschaft gestellt. Soll die Schule eine Erziehungsschule werden, kann sie das Um und Auf der Gemeinschaftserziehung nicht in der Beeinflussung des Kollektives sehen - so wichtig das auch ist -, sie muss auch der individuellen Behandlung gerade der schwierigeren Fälle Rechnung tragen, und zwar im Sinne einer Erziehungsberatung" (Birnbaum, Spiel 1929, S. 189).

Die Aus- und Weiterbildung der Lehrer ist ein kontinuierlicher Prozess. Eine fundierte Erzieherhaltung äussert sich in der permanenten Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung den Kindern gegenüber, in der Bereitschaft, diese in der Diskussion mit Kollegen und Psychologen einer kritischen Ueberprüfung zu unterziehen und zu immer tieferem Verständnis des Erziehungsprozesses vorzudringen.

Es lässt sich erkennen, dass die Lehrerbildung nach Spiel in der Konsequenz eine viel längere und tiefergehende Schulung zur Folge hätte, was ihre Realisierungsmöglichkeit a priori in Frage zu stellen droht. Dieser Komplex soll im Rahmen des Vergleichs mit Zulligers Ansatz genauer referiert werden.

4.6. Zusammenfassung in Thesen

1. Ziel erzieherischer Bemühungen in der Schule ist die Integration leistungsschwacher und sozial devianter Schüler und die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls.
-

Die Realisation dieser Zielvorstellungen geschieht durch ein holistisches Zusammenspiel zweier Kräfte: die Bemühungen des Lehrers und der Klassengemeinschaft. Der Lehrer muss, will er den leistungsschwachen Schüler motivieren und den ungemeinschaftlichen zu einem kooperativen Mitglied der Klasse machen, ihn primär verstehend erfassen, d.h. den Lebensstil errahnen und ihm die irrtümliche Lebensauffassung einführend erklären. Durch genaue Beobachtung findet der Lehrer einen Ansatzpunkt, das Kind für sich zu gewinnen und durch permanente Ermutigung auf die Nützlichkeitsseite des Lebens zu führen. Das systematische Training und die dem Schüler transparent werdenden Motive seines entmutigten und unkooperativen Verhaltens führen schliesslich zur Kompetenz der Selbsterziehung und impliziert eine schrittweise Ablösung vom Lehrer.

Diese von Spiel beschriebenen Phasen der Kontaktfindung, der Entlastung, der Bewusstmachung und Korrektur, des Trainings und der Ablösung finden sich auch in der Arbeit der Klassengemeinschaft als zweites Instrument der Korrektur. Der Phase des Kontakts entspricht die schulische Erlebnissgemeinschaft. Die unkooperativen Schüler werden durch gemeinsames Spiel, Exkursionen etc. in den Bann des "Wirerlebnis" gezogen. Die Stützungs-gemeinschaft soll schwachen Schülern einen nach Fächern zentrierten Nachhilfeunterricht vermitteln, der durch Mit-

schüler gestaltet wird und Entlastung bringt. Die Aussprachegemeinschaft übernimmt Enthüllungs- und Entlastungsfunktionen. Sie veranlasst das Individuum durch die öffentliche Diskussion von Fehlhaltungen seinen Irrtum zu erkennen. Die verstehend-einfühlende Haltung der Klasse nimmt dem devianten Schüler aber auch einen Teil der Last seiner Verantwortung ab, indem sie seine Probleme zu einer res publica erklärt. Die Aussprachegemeinschaft konfrontiert ihn auch mit den Fehlhaltungen anderer und motiviert ihn dazu, eigene Erfahrungen in die Deutung des Lebensirrtums der Kameraden einzubringen. Schliesslich erhält er, sofern es der Fortschritt im erzieherischen und schulischen Lernprozess erlaubt, die Funktion eines Helfers zugewiesen. Die Mithilfe in der Verwaltungsgemeinschaft entspricht der Phase der Ablösung, die eine soziale Verselbständigung der Kinder intendiert.

Der Lehrer ist Initiant einer Klassenatmosphäre, die auf der Grundlage des Verstehens und Helfens fundiert. Gleich einem Ingenieur lenkt er das Potential, welches im gesunden Anteil einer Klasse ruht, um dieses zur Erziehungsarbeit für einzelne Problemkinder heranzuziehen. In der Modalität dieses vom Lehrer initiierten Prozesses liegt die fundamentale Möglichkeit für alle Schüler, ihr Menschenbild zu revidieren, indem sie emotional mitgehend erfahren, dass kein Individuum wegen jedwelcher Fehlhaltungen stigmatisiert wird. Diese angstreduzierende Klassenatmosphäre hilft den vielen unauffälligen und angepassten Schülern, deren charakterliche Devianz in unserer Kultur viel zu wenig beachtet wird, mehr aus sich herauszukommen und nicht aus Bravheit, sondern aus intrinsischen Motivationen heraus kooperativ zu werden.

2. Die Organisation des Unterrichts muss so konzipiert sein, dass der Schüler die Wichtigkeit der Gemeinschaft praktisch erfährt und ein Übungsfeld kooperativen Tuns bekommt.

Die Organisation der Schule in eine Erlebnis-, Stützungs-, Arbeits-, Verwaltungs- und Aussprachegemeinschaft zeigt Spiels Intention, Unterricht und Erziehung zu einer komplexen Einheit verschmelzen zu lassen. Es kommt vor allem darauf an, dem "inneren" Training der Schüler eine

kooperative Richtung zu geben; dazu sind die Erlebnis-, Verwaltungs- und Aussprachegemeinschaft konzipiert. Die Hilfs- und Arbeitsgemeinschaft ist unterrichtsspezifisch und lehnt sich an die von Kerschensteiner etablierte Arbeitsschule an. Arbeit hat einen zweifach-positiven Sinn. Sie gibt dem Schüler Gelegenheit zur kooperativen Tätigkeit im Helfersystem und in Gruppenarbeiten. Dazu vermittelt sie das Erlebnis der Werkvollendung, deren Wert im leistungsfördernden Erfolgserlebnis liegt. Die von Spiel entwickelte "Umschalttechnik" erlaubt ihm je nach Spezifität des zu lösenden Unterrichtsproblems und der Spontaneität der Kinder während der Stunde in verschiedene Unterrichtsformen zu wechseln. Die Eigenaktivität der Schüler nimmt in diesem System eine zentrale Stellung ein und unterstützt die Intention Spiels, den Schülern den Wissensvorsprung des Lehrers nicht spürbar werden zu lassen.

3. Kernstück der Reorganisation der Schule in eine Erziehungsstätte bildet die Neuorientierung der Lehrerausbildung.

Angesichts des Ausmasses an psychischer Not unter den Kindern postuliert Spiel eine stärkere Prävalenz des Gedankens der Prophylaxe in der Schule. Die Psychohygiene im Schulalter steht im Kontext einer vermehrten Psychologisierung und Pädagogisierung der gesamten Lehrerschaft.

Diese soll auf zwei Ebenen realisiert werden: In den individualpsychologisch orientierten Lehrerberatungsstellen erhalten die Lehrer Gelegenheit, in praktischen Beispielen die Dynamik des kindlichen Seelenlebens zu verstehen, die eminente Bedeutung der situationsrichtigen Ermutigung und die Rolle des unbewussten Lebensstiles. Der an praktischen Fällen geschulte Lehrer wird die grössten Fehler wie Entmutigen, Blossstellen usw. vermeiden, was Spiel als sehr viel erachtet. Ausserdem wird der Lehrer das Kind "wirklich verstehen" lernen und den Charakter des Menschen nicht mehr als Basis moralischer Bewertung, sondern als soziale Erkenntnis verstehen. Dies gibt ihm eine fundamental andere Optik über die Schwererziehbarkeit und ist Prämisse zu pädagogischem Handeln. Resultat der Arbeit der Lehrerberatungsstellen ist jener Optimis-

mus, der nicht aus der Illusion, dafür aus der Einsicht in die psychischen Mechanismen resultiert, was dem Lehrer erst jene Selbstsicherheit und Ruhe gibt, welche die Führung der Schulklasse viel leichter macht (Birnbaum, Spiel 1929).

Grundsätzlich fordert Spiel auch für die Lehrer Hochschulbildung, welche dem Studenten einen profunden Einblick in psychologische und pädagogische Problemstellungen vermitteln sollen. Eine umwälzende Praxis lässt sich aber nicht aus Büchern und Vorträgen lernen. Es bräuchte eine korrespondierende Schulung in Theorie und Praxis. Nach Simon (1958) muss jeder Erzieher in seiner Entwicklung eine längere Zeit mit einem guten Lehrer in intensivem Kontakt gestanden haben, damit dieser im Studenten das Wohlwollen aktivieren kann, was die grundlegende Qualität des Erziehers repräsentiert und alles andere sekundär macht.

Auf dieser zweiten Ebene steht die Bildung der Persönlichkeit im Vordergrund. Das prägnanteste liegt nicht in der Einwirkung des Lehrers auf das Kind, sondern in der positiven Gestaltung des Wechselspiels zwischen zwei Individuen; Änderungen im Schülerverhalten sind im Prinzip das Resultat des Wirkens der Lehrerpersönlichkeit. Die Persönlichkeit muss schon in der Ausbildung mittels einer in Grundzügen durchzuführenden Charakteranalyse geschult werden. Deren primäre Intention ist die Initiierung eines Prozesses der Selbsterziehung, denn nur auf der Basis der permanenten, kritischen Selbstanalyse wird eine Annäherung an die Erfordernisse einer wissenschaftlich fundierten Pädagogik gesehen. Rahmen zur kritischen Selbstreflexion bilden die Erziehungs- und Lehrerberatungsstellen. Impulse zur Korrektur eigener Gefühle werden eher aus der Arbeit in diesem kooperativen Umfeld erwartet als aus der Forderung nach eigener Charakteranalyse des Lehrers.

4. Die Schule muss zu einer Institution der Nacherziehung werden. Sie nimmt somit therapeutische Funktionen war.
-

Wegen eines nach Spiel nicht mehr zu negierenden Defizits in Sozialisation und Erziehung im Elternhause, will er in der Schule nicht eine Fortführung des bereits in Gang gesetzten Prozesses, sondern eine fundamentale

Korrektur und Nacherziehung anstreben. Das Vorhaben Spiels, auf der einen Seite auf individueller Ebene in Einzelbetreuung realisiert, auf der anderen Seite in der Gruppenarbeit im stofflichen und den Lebensplan korrektiven Sinne konkretisiert, macht transparent, dass er der Schule therapeutischen, d.h. den Lebensplan aufdeckenden Stellenwert zuweist und ihr simultan erzieherische Aufgaben, d.h. vor allem den Ausbau der kooperativen Kompetenzen zuordnet.

Mit der Schule im traditionellen Sinne hat dieses Modell nicht mehr viel gemeinsam: Viel eher ist eine therapeutische Lebensgemeinschaft intendiert, innerhalb der, Stoffvermittlung, Charaktererziehung und Korrektur individueller Lebenslinien, parallel zu geschehen hat.

5. Schlussfolgerungen

Mit dem Experiment einer individualpsychologischen Schule in Wien hat Spiel bewiesen, dass eine Schule, welche vom Prinzip des Verstehens und Helfens geleitet ist, ohne Strafe und Repetition auskommen kann. Es scheint der Erfolg aber Resultat einer Art konzertierten Aktion aller Beteiligten (Erziehungsberatungsstellen, Aerzte, Fachlehrer, Eltern, Mitschüler) zu sein, was eine einheitlich individualpsychologische Vorgehensweise prätendiert und an ein in sich mehr oder weniger geschlossenes System, wie es die Versuchsschule repräsentierte, gebunden ist. Die Erfolge Spiels müssen unter dem Gesichtspunkt dieser Rahmenbedingungen und unter dem Aspekt seiner Persönlichkeit betrachtet werden.

Viele Vorschläge Spiels sind für die heutige Schule nicht realisierbar; die konsequent durchgeführte Idee der Erziehungsschule aber sollte in transponierter Form in die moderne pädagogische Diskussion wieder vermehrt eingebracht werden.

5. PSYCHOANALYTISCHE PAEDAGOGIK

5.1. Die Persönlichkeitstheorie der Psychoanalyse

Die Psychoanalyse ist eine Disziplin, die untrennbar mit dem Namen Sigmund Freuds verknüpft ist. Er hat eine umfassende Theorie über die Funktionsweise und Entwicklung der menschlichen Psyche aufgestellt und das unbewusste Seelenleben, welches zwar von vielen Denkern schon antizipiert worden war (Goethe, Dostojewski u.a.), einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise zugänglich gemacht. Seine psychologische Theorie befasst sich ebenso mit dem normalen wie mit dem pathologischen Funktionsablauf der Psyche. Ausgehend von Beobachtungen in der klinischen Praxis, erkannte er die Relevanz der Kindheitserlebnisse in der Genese psychischer Probleme und stellte eine Theorie der individuellen Persönlichkeitsentwicklung auf, welche in engem Zusammenhang mit den Reifungsperioden des Trieblebens steht. Die Theorie Freuds ist Resultat vieler Revisionen seiner ursprünglichen Ansichten, die er in seinem "Entwurf einer wissenschaftlichen Psychologie" im Jahre 1885 niedergelegt hatte. Man spricht deshalb heute von verschiedenen Theorien, die den Kern des psychoanalytischen Verständnisses ausmachen. Die drei Phasen, welche sich mit den verschiedenen Theorien decken, werden in eine erste Periode, die sich von 1886 bis 1897 erstreckte, in eine zweite, von 1897 bis 1923, und in eine dritte, von 1923 bis 1939 eingeteilt. Im folgenden sollen die wichtigsten Grundhypothesen unter Berücksichtigung ihrer Entwicklung im Denken Freuds kurz dargestellt werden. Um terminologischen Missverständnissen vorzubeugen, sei hier noch angemerkt, dass in dieser Arbeit der Terminus 'Psychoanalyse' einzig die Theorie Sigmund Freuds bezeichnet.

5.1.1. Psychischer Apparat und Unbewusstes

Nach der Auffassung Freuds existiert in jedem Individuum eine verhältnismässig stabile seelische Organisation. Er vertrat die Ansicht, man könne sich das psychische Geschehen am besten unter dem Gesichtspunkt eines "psychischen Apparates" vorstellen. Seine Intention bei der Zuhilfenahme

dieses hypothetischen Konstruktes war, die psychische Leistung in Einzelleistungen zu zerlegen und diese den einzelnen Bestandteilen des Apparates zuzuweisen. Die Vorstellung eines psychischen Apparates impliziert auch die Präsenz psychischer Strukturen, welche sich im Verlaufe der Ontogenese bilden und sich, einmal in vollem Umfange entwickelt, nur noch schwer verändern:

"Man nimmt an, dass der psychische Apparat bei der Geburt des Menschen nur in Ansätzen vorhanden ist, im grossen und ganzen in Form von Reflexen arbeitet und vom wechselnden Fluss der Anspannung und Spannungsentladung bestimmt und vom Lustprinzip motiviert ist, demzufolge das gesamte seelische Geschehen darin besteht, dass Unlust vermieden und Lust durch Abfuhr angestauter Spannung angestrebt wird" (Holder 1976, S. 232).

Diese Prozesse, welche relativ einfachen, reflexhaften Prinzipien entsprechen, werden als Resultat von Entwicklungs- und Reifungsprozessen in der Kindheit schliesslich von zunehmend komplizierteren Abläufen abgelöst. Ganz allgemein kommt dem psychischen Apparat die Aufgabe zu, die Anpassung an die Felder der inneren und äusseren Realität zu garantieren. Geschieht diese anfänglich nur reflexhaft, verlagert sie sich schliesslich auf eine Ebene, in der erzieherische Einflüsse so relevant werden, dass die Anpassungsweise für das ganze Leben eines Individuums bestimmend wird. So ist denn die Funktion des psychischen Apparates das Resultat und die Folge von vorangegangenen Ereignissen. Es passiert also sowohl in der physischen Natur, die uns umgibt, als auch in der Psyche nichts zufällig: "Jedes psychische Geschehen wird durch die vorangegangenen determiniert. (...) In Wirklichkeit ist bei psychischen Phänomenen ein solches Fehlen kausalen Zusammenhanges genauso unmöglich wie bei physischen" (Brenner 1983, S. 15). Wir können also niemals eine psychische Erscheinung als zufällig oder sinnlos abtun. Scheinbare Diskontinuitäten im psychischen Leben können damit erklärt werden, dass ein Geschehen mit einem unbewussten, nicht mit einem bewussten psychischen Vorgang in Kausalzusammenhang steht. Wenn die unbewussten Ursachen entdeckt werden können, wird der kausale Ablauf deutlich. Auch der sogenannte "freie Willensent-

scheid" ist also letztlich durch den Einfluss unbewusster psychischer Kräfte vorbestimmt, welche auf jeden Menschen einwirken (vgl. Holder 1976, S. 233).

Dass es unbewusstes seelisches Geschehen gibt, ist keine Neuentdeckung Sigmund Freuds (vgl. Ellenberger 1973); neu war die vorrangige Bedeutung unbewusster Vorgänge gegenüber bewussten. Bewusstes Erleben repräsentiert lediglich einen schmalen Ausschnitt des psychischen Geschehens. "Für die Psychoanalyse sind daher die Hypothesen von unbewusstem seelischem Geschehen und die Determinanten von Verhaltenserfahrung und subjektivem Erleben grundlegende Festsetzungen, die im Mittelpunkt sämtlicher psychoanalytischen Theorien (...) stehen" (Holder 1976, S. 232).

Freud selbst verteidigte seine von vielen Kollegen angefeindete Hypothese des Unbewussten mit den Worten:

"Nein, die Bewusstheit kann nicht das Wesen des Psychischen sein, sie ist nur eine Qualität derselben und zwar eine inkonstante Qualität, die viel häufiger vermisst wird, als sie vorhanden ist. Das Psychische an sich, was immer seine Natur sein mag, ist unbewusst, wahrscheinlich von ähnlicher Art wie alle anderen Vorgänge in der Natur, von denen wir Kenntnis genommen haben" (Freud 1916-17, S. 44).

Freud war sich sicher, "dass mit der Annahme unbewusster Seelenvorgänge eine entscheidende Neuorientierung in Welt und Wissenschaft angebahnt" werde (Freud 1916-17, S. 47).

Abschliessend kann gesagt werden, dass der psychische Apparat die Aufgabe erfüllt, das psychische Gleichgewicht des Individuums aufrechtzuerhalten. Die innere Energie des Organismus soll auf einem möglichst niederen Niveau gehalten, weitergeleitet und umstrukturiert werden. Es geht also in der psychoanalytischen Theorie vor allem um eine innere Anpassung, bei der auch Forderungen von aussen Berücksichtigung finden (vgl. Holder 1976, S. 234).

Nachdem nun die fundamentalsten Hypothesen und Postulate kurz behandelt worden sind, sollen nun die von Freud formulierten drei Modelle der Psyche skizziert werden.

5.1.2. Das Affekt-Trauma Modell der Psyche

Im frühesten psychoanalytischen Modell spiegelt sich der Kern der ersten Phase Freuds wieder. Als entscheidende Faktoren neurotischer Störungen bezeichnete er exogene traumatische Ereignisse und die Rolle der Affektladungen, die von den traumatischen Erlebnissen hervorgerufen werden. Freud versuchte mit diesem Modell die häufigsten psychischen Störungen, mit denen er konfrontiert wurde (Hysterie, Zwangsneurosen, Phobien etc.), zu erklären. So leitete er beispielsweise aus der Häufigkeit, mit der sich in den Lebensgeschichten traumatische sexuelle Erlebnisse fanden, die Hypothese ab, dass in solchen Traumata die spezifische Entstehungsursache von Hysterie und Zwangsneurose zu finden sei (vgl. Thompson 1982, S. 33). Bereits in dieser frühen Periode, nahm er das Vorhandensein eines psychischen Apparates an, in dem sich, als zusammenhängende Entwicklungsfähige Organisation, die seelischen Vorgänge abwickeln. Die Aufgaben dieses Apparates sind sehr vielfältig: einmal wirkt er als Vehikel zur Anpassung an die Forderungen der inneren und äusseren Instanzen (vgl. Holder 1976, S. 236) und ausserdem obliegt ihm die Steuerung und Abfuhr von Erregung, sowie die Abwehr peinlicher Affekte und unverträglicher Vorstellungen, welche vom Individuum als nicht annehmbar zurückgewiesen werden. Im psychischen Apparat als Entwicklungsfähiger Organisation bewirken Entwicklungs- und Reifungsprozesse zudem die Herausbildung einzelner Teile. Einen dieser Teile bezeichnete Freud als "Ich" (in dieser Phase fast ausschliesslich mit Bewusstsein gleichgesetzt); seine Funktion war die Abwehr.

Bei starker emotionaler Erregung treten nach Freud verschiedene Mechanismen in Gang. Neben motorischer Aktivität und der bewussten Äusserung von Gefühlen, welche die Erregung wieder abführen können, erkannte er aber in Fällen, wo das Ich in Gefahr gerät von der Erregung überwältigt zu werden, besondere Mechanismen, welche dem Schutz des Bewusstseins die-

nen. Dabei wird unbewusst eine Trennung der Energien und der Vorstellungen vom Bewusstsein herbeigeführt. Ein solcher Abwehrmechanismus ist beispielsweise die Verdrängung, wohl in der Psychoanalyse die bedeutendste Form der Abwehr. "Sie besteht in einem 'Fortschieben' unannehmbarer Vorstellungen und Emotionen in den unbewussten Teil des Apparates, die im Idealfall, von Bewusstsein getrennt, dort verbleiben" (Holder 1976, S. 237). Ein anderer Abwehrmechanismus, dessen sich der psychische Apparat bedient, ist der Ersatz oder das Surrogat.

Ganz allgemein impliziert der Ausdruck Abwehr "alle Reaktionen auf körperliches oder seelisches Leiden, sowohl gegenwärtiges wie in der Zukunft drohendes. (...) Er umfasst besonders die Reaktionen auf Schmerz, Versagung, Sorge, Gefahr, Versuchung (Triebgefahr), Schuldgefühle und Angst" (Freud zit. nach Waelder 1963, S. 167).

Abwehrbemühungen des psychischen Apparates sind für das normale seelische Geschehen prinzipiell notwendig, sie können aber auch zu pathologischen Veränderungen führen, falls sie in zu hohem Masse eingesetzt werden. Solche Erscheinungen führte Freud in der ersten Phase auf ein gestörtes Gleichgewicht des psychischen Apparates zurück. Vor allem traumatische Erlebnisse, hauptsächlich sexueller Art, führen zu einer Affektstauung. Dies kommt, weil das Ich sich schützen muss, auf pathologische Art und Weise zum Ausdruck. Dem Wirkungsanteil erblicher Faktoren und konstitutionell bedingter Neigungen räumte Freud in diesen Prozessen ebenfalls grosse Bedeutung zu. Auf die Frage, wie sich der psychische Apparat an die auf ihn wirkenden Kräfte anpasst, hielt Freud die Wechselwirkung zwischen konstitutionellen Faktoren und spezifischen Erlebnissen in der individuellen Lebensgeschichte für relevant. Es liegt nahe, dass der psychische Apparat vor allem in der Kindheit, in der Zeit seiner Reifung und Konsolidierung, weit eher als im Erwachsenenstadium, Gefahr läuft, von einer Welle von Reizen überflutet zu werden, deren Energie der Apparat nicht mehr in normalen Kanälen abführen kann. Diesen Zustand bezeichnet man als 'psychisches Trauma'. Weil der psychische Apparat eben nur mit einem bestimmten Quantum psychischer Energie fertig werden kann, sind solche Traumen in einer Erziehung, welche keine Rücksicht auf die noch unfertige seelische Entwicklung nimmt, von nachhaltigem Einfluss auf das

spätere Leben, denn die Erinnerung daran wirkt so, als handle es sich um ein aktuelles Ereignis.

5.1.3. Das topische Modell des psychischen Apparates

Basierend auf der Beobachtung, dass zumindest bei einigen seiner Fälle gar keine sexuellen Traumata, wohl aber ein vom Patienten selbst geschaffenes Bild eines traumatischen Erlebnisses die Ursache einer nervösen Störung war, revidierte Freud seine erste Theorie und stellte nach 1900 in Jahren intensiver Arbeit eine Neukonzeption des psychischen Apparates auf (vgl. Thompson 1982, S. 34). Die Bedeutung der exogenen Faktoren verblassten, während die konstitutionellen Einflüsse an Gewicht gewannen. Die Funktion des psychischen Apparates wurde in der ganzen zweiten Periode darin gesehen, die Triebe zu beherrschen, bzw. sie zu zügeln. Freud kam zur Einsicht, dass primär die Stärke der angeborenen Triebe das Individuum krank macht. Nach Thompson trübte diese Meinung seine

"Einsicht in die Bedeutung der Umwelt und liess ihn zu wenig auf die Rolle achten, die die emotionalen Probleme der Eltern bei der Ausbildung der Schwierigkeiten ihrer Kinder spielen. Freud, der so vielen falschen Anschauungen und Gewohnheiten seiner Zeit so kritisch gegenüberstand, hat anscheinend ohne weiteren Zweifel die Idee übernommen, dass die Eltern ihre Kinder auf jeden Fall liebten und dass die Ängste und Schwierigkeiten der Kinder vor allem auf ihre angeborenen Impulse zurückzuführen seien" (Thompson 1982, S. 35).

Doch der Nachdruck, der auf die Konstitution gelegt wurde, hatte auch positive Aspekte. Er lenkte die Aufmerksamkeit auf die nicht mehr zu leugnenden sexuellen Interessen der Kinder, und Freud ebnete damit den Weg zur Entdeckung des gewaltigen Einflusses der Kindheit für die ganze spätere Entfaltung der Persönlichkeit.

Freud stellte nun normale und auch pathologische Vorgänge als inneren, psychischen Anpassungsprozess an den Druck und die Forderungen der

Triebe dar. Er sah die Triebe "als Grenzbegriff zwischen Seelischem und Somatischem, als psychischen Repräsentanten der aus dem Körperinneren stammenden, in die Seele gelangenden Reize, als ein Mass der Arbeitsanforderung, die dem Seelischen infolge seines Zusammenhangs mit dem Körperlichen auferlegt ist" (Freud 1915, S. 85). Wegen Freuds Darstellung psychischer Wechselbeziehungen und Interaktionen zwischen qualitativ verschiedenen Schichten oder Systemen des psychischen Apparates, also auf Grund seiner Bemühungen, die Seele "topographisch" darzustellen, wurde diese Organisation der Seele als topisches Modell bezeichnet.

Diese erste topische Konzeption des psychischen Apparates wird im 7. Kapitel der "Traumdeutung" (1900) vorgelegt. Es unterscheidet drei Systeme: Unbewusst, Vorbewusst und Bewusst. Jedes zeichnet sich durch typische Inhalte aus und jedes hat seine Funktion und seine Abwehrform. Zwischen diese Systeme plaziert Freud Zensoren, die den Uebergang von einem zum anderen System hemmen und kontrollieren. Daraus ist zu entnehmen, dass dieses ganze Modell eine räumliche Anordnung besitzt. So hat das System Unbewusst seinen Platz an der tiefsten und verborgensten Stelle des psychischen Apparates, wohingegen das System Bewusst den Teil ausmacht, der am weitesten oben liegt und am leichtesten zugänglich ist.

Aufgrund theoretischer Ueberlegungen waren Freud gewisse Widersprüchlichkeiten in seiner topischen Konzeption der Psyche aufgefallen (so zum Beispiel im Zusammenhang mit dem systembezogenen Gebrauch des Begriffes "Unbewusst" und seinem rein deskriptiven Gebrauch). Aber auch im klinischen Bereich wurde er auf Kräfte aufmerksam, die mit dem ersten topischen Modell der Psyche nicht mehr erklärbar waren, was Freud schliesslich dazu bewog, von der topischen zur strukturellen Konzeption überzugehen.

5.1.4. Die strukturelle Theorie des psychischen Apparates

Trotz ihres Namens gleicht die Strukturtheorie ihren Vorgängern darin, dass sie versucht, psychische Prozesse und Inhalte, die in ihrer Funktion aufeinander bezogen sind, zusammenzufassen und auf Grund funktionaler Unterschiede in verschiedene Gruppen aufzuteilen. Freud differenziert drei

solcher funktionaler Gruppen oder Strukturen: das Es, das Ich und das Ueber-Ich. Die Annahme eines Ueber-Ich bildet wohl die entscheidende Abwandlung von den vorangegangenen Theorien, zu denen aber immer noch eindeutige Parallelen bestehen. Nach Holder hängt diese Aenderung und die Zuweisung der Inhalte und Prozesse im Unbewussten des topischen Modells ins Es der Instanzentheorie mit der neugefassten Triebtheorie Freuds zusammen, die in einem speziellen Kapitel noch referiert werden wird (vgl. 5.1.5.). Darin vertritt er die Meinung, dass Sexualtrieb und Aggressionstrieb im Es nebeneinander stünden.

"Um uns einen vorläufigen, ungefähren Ueberblick über diese letzte Theorie Freuds zu verschaffen, können wir sagen, dass das Es die psychischen Repräsentanzen der Triebe umfasst, während das Ich aus jenen Funktionen besteht, die mit der Beziehung des Individuums zu seiner Umwelt zu tun haben, und das Ueber-Ich die moralischen Vorschriften unseres Seelelebens sowie unsere idealen Strebungen umfasst" (Brenner 1983, S. 43).

5.1.4.1. Das Es

"Die älteste dieser psychischen Provinzen oder Instanzen nennen wir das Es; sein Inhalt ist alles, was ererbt, bei Geburt mitgebracht, konstitutionell festgelegt ist, vor allem also die aus der Körperorganisation stammenden Triebe, die hier einen ersten uns in seinen Formen unbekannten psychischen Ausdruck finden" (Freud 1938, S. 9).

Zwischen dem Unbewussten der topischen Theorie und dem Es der Instanzentheorie existiert kein prinzipieller Unterschied, sie sind beide ihrem Wesen nach unbewusst. Das Es, ontogenetisch der älteste Teil des Individuums, enthält unser "archaisches Erbe", umfasst eine "brodelnde Masse von Erregungen, die nicht unmittelbar bewusst werden können" (Thompson 1982, S. 82). Im Vergleich zum Ich stellte sich Freud das Es von ungeheurer Grösse vor, aus dessen Reservoir das Individuum, gekoppelt mit den organischen Prozessen, alle Energie schöpft (vgl. Thompson 1982, S. 82). Freud selbst charakterisiert das Es mit folgenden Worten:

"Wir stellen uns vor, es sei am Ende gegen das Somatische offen, nehme da die Triebbedürfnisse in sich auf, die in ihm ihren psychischen Ausdruck finden, wir können aber nicht sagen, in welchem Substrat. Von den Trieben her erfüllt es sich mit Energie, aber es hat keine Organisation, bringt keinen Gesamtwillen auf, nur das Bestreben, den Triebbedürfnissen unter Einhaltung des Lustprinzips Befriedigung zu schaffen. Für die Vorgänge im Es gelten die logischen Denkgesetze nicht, vor allem nicht der Satz des Widerspruchs. Gegensätzliche Regungen bestehen nebeneinander, ohne einander aufzuheben oder sich voneinander abzuziehen, höchstens, dass sie unter dem herrschenden ökonomischen Zwang zur Abfuhr der Energie zu Kompromissbildungen zusammentreten. Es gibt im Es nichts, was man der Negation gleichstellen könnte, auch nimmt man mit Ueberraschung die Ausnahme von dem Satz der Philosophen wahr, dass Raum und Zeit notwendige Folge unserer seelischen Akte seien. Im Es findet sich nichts, was der Zeitvorstellung entspricht, keine Anerkennung eines zeitlichen Ablaufs und, was höchst merkwürdig ist und seiner Würdigung im philosophischen Denken wartet, keine Veränderung des seelischen Vorgangs durch den Zeitablauf" (Freud 1933, S. 511).

Der Annahme entsprechend, demzufolge sich das Vorbewusste im Laufe der kindlichen Entwicklung durch eine Wechselwirkung zwischen psychischem Apparat und Aussenwelt konsolidiert, entsteht das Ich als abgesonderter Teil aus dem Es:

"Unter dem Einfluss der uns umgebenden realen Aussenwelt hat ein Teil des Es eine besondere Entwicklung erfahren. Ursprünglich als Rindenschicht mit den Organen zur Reizaufnahme und den Einrichtungen zum Reizschutz ausgestattet, hat sich eine besondere Organisation hergestellt, die von nun an zwischen Es und Aussenwelt vermittelt. Diesem Bezirk unseres Seelenlebens lassen wir den Namen des Ichs" (Freud 1938, S. 9 f.).

Freud betont die Beständigkeit und die Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Strukturen, vor allem die Interaktion zwischen Es und Ich, welches vom Es nicht scharf differenziert werden könne und mit seinen tiefergelegenen Teilen in das Es hineinrage. Dies zeigt, dass auch Teile des Ich unbewusst sein können. Das Moment der Trennung zwischen den Instanzen verliert also seinen fundamentalen Charakter. Ihre Entwicklung wird vielmehr als progressive Differenzierung verstanden, deren Ursprung in einem biologischen Bedürfnis liegt.

5.1.4.2. Das Ich

Wie schon erwähnt, erwächst durch Abspaltung vom Es die besondere Organisation des Ich, welche nach Freuds Meinung die Rolle der Exekutive im psychischen Apparat einnimmt; es arbeitet, um Es, Ueber-Ich und Umwelt zum Ausgleich zu bringen. Den Charakter des Ich beschreibt Freud folgendermassen:

"Infolge der vorgebildeten Beziehung zwischen Sinneswahrnehmung und Muskelaktion hat das Ich die Verfügung über die willkürlichen Bewegungen. Es hat die Aufgabe der Selbstbehauptung, erfüllt sie, indem es nach aussen die Reize kennenlernt, Erfahrungen über sie aufspeichert (im Gedächtnis), überstarke Reize vermeidet (durch Flucht), mässigen Reizen begegnet (durch Anpassung) und endlich lernt, die Aussenwelt in zweckmässiger Weise zu seinem Vorteil zu verändern (Aktivität); nach innen gegen das Es, indem es die Herrschaft über die Triebansprüche gewinnt, entscheidet, ob sie zur Befriedigung zugelassen werden sollen, diese Befriedigung auf die in der Aussenwelt günstigen Zeiten und Umstände verschiebt oder ihre Erregungen überhaupt unterdrückt. In seiner Tätigkeit wird es durch die Beachtungen der in ihm vorhandenen oder in dasselbe eingetragenen Reizspannungen geleitet. Deren Erhöhung wird allgemein als Unlust, deren Herabsetzung als Lust empfunden. Wahrscheinlich sind es aber nicht die absoluten Höhen dieser Reizspannung, sondern etwas im Rhythmus

ihrer Veränderung, was als Lust und Unlust empfunden wird. Das Ich strebt nach Lust, will der Unlust ausweichen. Eine erwartete, vorausgesehene Unluststeigerung wird mit dem Angstsignal beantwortet, ihr Anlass, ob er von aussen oder innen droht, heisst eine Gefahr. Von Zeit zu Zeit löst das Ich seine Verbindung mit der Aussenwelt und zieht sich in den Schlafzustand zurück, in dem es seine Organisation weitgehend verändert. Aus dem Schlafzustand ist zu schliessen, dass diese Organisation in einer besonderen Verteilung der seelischen Energie besteht" (Freud 1938, S. 10).

Freud konzipiert das Ich einer Struktur gemäss, welche sich, infolge äusserer Einflüsse und Sicherung der Selbsterhaltung, aus dem Es entwickelt. Auch wenn das Ich, bevor es sich als abgegrenzte Wesenheit herausdifferenziert hat, schrittweise, über vier Vorstufen, hervortritt, also einen adaptiven Prozess durchläuft, sind viele Persönlichkeitsmerkmale nicht einfach erworben, sondern durch angeborene Faktoren determiniert oder mindestens merklich beeinflusst.

Als Mittler zwischen Es und der Aussenwelt (und dem nach innen gewendeten, weiteren Aspekt der Aussenwelt, nämlich dem Ueber-Ich), lenkt das Ich die seelischen Prozesse nach dem Realitätsprinzip. Angesichts dieser schwierigen Mittlerrolle, dem ständigen Drängen verschiedener Lager ausgesetzt, kann das Ich auch bald einmal versagen, was sich in Form psychischer Krankheit oder als Hemmung wichtiger Ich-Funktionen auswirken kann.

"Ein Sprichwort warnt davor, gleichzeitig zwei Herren zu dienen. Das arme Ich hat es noch schwerer, es dient drei gestrengen Herren, ist bemüht, deren Ansprüche und Forderungen in Einklang miteinander zu bringen. Diese Ansprüche gehen immer auseinander, scheinen oft unvereinbar zu sein; kein Wunder, wenn das Ich so oft an seiner Aufgabe scheitert. Die drei Zwingherren sind die Aussenwelt, das Ueber-Ich und das Es. Wenn man die Anstrengungen des Ichs verfolgt, ihnen gleichzeitig gerecht zu werden, kann man nicht bereuen,

dieses Ich personifiziert, es als ein besonderes Wesen hingestellt zu haben. Es fühlt sich von drei Seiten her eingeengt, von dreierlei Gefahren bedroht, auf die es im Falle der Bedrängnis mit Angstentwicklung reagiert" (Freud 1933, S. 514).

Im Gegensatz zum Es besitzt das Ich das Charakteristikum, dass es der unmittelbaren Untersuchung zugänglich ist, und dass es eine Art "Gesamtwillen" hat. Es übt also unter den drei Strukturen eine bedeutende Funktion aus, und nicht zuletzt deshalb hat diese Instanz im Laufe der psychoanalytischen Theorieentwicklung die stärksten Erweiterungen erfahren (Ich-Psychologie, Neopschoanalyse). Wegen seiner Beeinflussbarkeit durch die Umwelt steht die Ich-Entwicklung und Ich-Stärkung im Zentrum erzieherischer Bemühungen.

5.1.4.3. Das Ueber-Ich

Hauptsächlich unter dem Einfluss der elterlichen Erziehung übernimmt das Kind im Laufe seiner Entwicklung gewisse Massstäbe der es umgebenden Kultur. Diese Vorstellungen werden als Eltern-Imagines dem Ich als Bestandteil einverleibt, und dieser Teil heisst nun Ueber-Ich (vgl. Thompson 1982, S. 82).

Während das Es als psychischer Repräsentant der Triebe und das Ich durch die Beziehungen des Individuums zu seiner Umwelt gekennzeichnet ist, umfasst das Ueber-Ich die moralischen Vorschriften und die einverlebten Massstäbe der Gesellschaft. Es impliziert die Haltungen der Eltern, vor allem die Art und Weise, wie die elterlichen Handlungen von frühester Kindheit vom Kind interpretiert wurden.

"So wird das Ueber-Ich des Kindes eigentlich nicht nach dem Vorbild der Eltern, sondern des elterlichen Ueber-Ichs aufgebaut; es erfüllt sich mit dem gleichen Inhalt, es wird zum Träger der Tradition, all der zeitbeständigen Wertungen, die sich auf diesem Wege über Generationen fortgepflanzt haben" (Freud 1933, S. 505).

In der klassischen Psychoanalyse wird der Kern des Ueber-Ich als Erbe des Oedipuskomplexes bezeichnet. Wenn sich dieser Komplex gegen Ende seiner Blütezeit auflöst, hinterlässt er durch Identifikation mit dem Vorbild der Eltern im Ich den Eindruck, dass es besser ist, seinen eigenen Vorschriften zu gehorchen als sich den Geboten der Eltern zu unterwerfen. Damit mildert das Kind die Angst; es ist aber nun auch bei Abwesenheit der Eltern durch die Gebote seines Ueber-Ich den elterlichen Einschränkungen unterworfen (vgl. Waelder 1963, S. 175).

"Das Ich-Ideal ist also der Erbe des Oedipuskomplexes und somit Ausdruck der mächtigen Regungen und wichtigsten Libidoschicksale des Es. Durch seine Aufrichtung hat sich das Ich des Oedipuskomplexes bemächtigt und gleichzeitig sich selbst dem Es unterworfen. Während das Ich wesentlich Repräsentant der Aussenwelt, der Realität ist, tritt ihm das Ueber-Ich als Anwalt der Innenwelt, des Es gegenüber" (Freud 1923, S. 303).

Die meisten Inhalte des Ueber-Ich sind unbewusst, weil sie vom Kind schon sehr früh aufgenommen werden. Dies ist unter anderem auch der Grund für eine ganz irrationale Strenge, welche das Gewissen einem Menschen gegenüber seinem Verhalten aufzwingen kann (vgl. Thompson 1982, S. 83).

Nachdem ich nun die Theorie des psychischen Apparates kurz dargestellt habe, skizziere ich anschliessend die Triebtheorie Freuds. Die Triebe bilden im wesentlichen die Basis für die Entwicklung der zwischenmenschlichen Beziehungsfähigkeit.

5.1.5. Die psychoanalytische Triebtheorie

Die Energie, welche den nun dargestellten psychischen Apparat antreibt, stammt nach Freuds Ansicht aus den Trieben. Freuds Definition der Triebe geht von zwei Aspekten aus: Von deren biologischen "Natur" einerseits und von deren Auswirkungen auf den psychischen Apparat andererseits.

"Unter einem 'Trieb' können wir zunächst nichts anderes verstehen als die psychische Repräsentanz einer kontinuierlich fließenden, innersomatischen Reizquelle. (...) Trieb ist so einer der Begriffe der Abgrenzung des Seelischen vom Körperlichen. (...) Die Quelle des Triebes ist ein erregender Vorgang in einem Organ, und das nächste Ziel des Triebes liegt in der Aufhebung dieses Organreizes" (Freud 1905, S. 76 f.).

Die Triebe haben also eine hypothetische organische Basis, erleiden aber ein psychisches Schicksal. Letztes Ziel des Triebes ist immer die Befriedigung, welche nur durch Aufhebung des Reizzustandes an der Triebquelle aufgehoben werden kann. Für das Wirken des Triebes besteht eine charakteristische Abfolge: "Wir können diese Abfolge (...) entweder als Spannung, motorische Aktivität und Aufhören der Spannung oder auch als Bedürfnis, motorische Aktivität und Befriedigung bezeichnen" (Brenner 1983, S. 28).

Freud differenziert vier Charakteristika des Triebes: Quelle, Objekt, Ziel und Dranghaftigkeit des Geschehens. Um das Triebziel zu erreichen, sind Triebe auf ein Objekt angewiesen, welches variabel, äusserlich oder am eigenen Körper sein kann. Freuds Trieblehre ist dualistisch, das heisst er unterscheidet zwei Triebe, welche er ursprünglich Ich-Trieb einerseits und Sexualtrieb andererseits nannte. Erst später, in einer zweiten Triebtheorie, postulierte Freud einen Aggressionstrieb und schliesslich einen Todestrieb. Seine Annahme und Hypothesen über die menschlichen Triebe entwickelte Freud aber zuerst am Sexualtrieb.

5.1.5.1. Die Libidotheorie

Ausgangspunkt der Freudschen Trieblehre war die Einsicht in die psychologische Bedeutung der infantilen Sexualität. Mit deren Entdeckung kommt Freud das grosse Verdienst zu, in einer Zeit, in der "die Menschen alle in sexuellen Dingen die Wahrheit verhehlten" (Freud 1906, S. 149), die Tatsache der Existenz der sich von frühester Kindheit an manifestierenden Sexualität ins Zentrum wissenschaftlichen Interesses gerückt zu haben.

Anfänglich verwendete Freud den Begriff "Sexualität" nur im Zusammenhang mit den Genitalien und der sexuellen Erregung; in späteren Jahren bezeichnete er auch psychische Phänomene als sexuell, so zum Beispiel bei der Annahme des Einflusses der Sexualität in der Aetiologie der Neurosen. Schliesslich meinte er, dass die Entwicklung des Sexualtriebs sich nicht nur entscheidend auf die Charakterentwicklung des Menschen, sondern auch über die ganze Ausformung und Gestaltung der menschlichen Kultur auswirke.

Freud nannte die dynamische Aeusserung des Sexualtriebes im Seelenleben "Libido", eine selbständige Form von Energie, "eine quantitativ veränderliche Kraft, welche Vorgänge und Umsetzungen auf dem Gebiet der Sexualregung messen könnte" (Freud 1905, S. 121). "Die Tatsache geschlechtlicher Bedürfnisse bei Mensch und Tier drückt man in der Biologie durch die Annahme eines 'Geschlechtstriebes' aus. Man folgt dabei der Analogie mit dem Trieb nach Nahrungsaufnahme, dem Hunger. Eine dem Worte 'Hunger' entsprechende Bezeichnung fehlt der Volkssprache; die Wissenschaft gebraucht als solche 'Libido'" (Freud 1905, S. 47).

Hauptreservoir der Libido ist das Es, von dem die libidinösen Besetzungen der Objekte ausgehen und wieder zurückkehren. Der Grossteil der Libidoenergie verbleibt aber im Ich (vgl. Freud 1933, S. 536). Libido ist eine Energie und bildet Grundlage von Umwandlung des Sexualtriebes im Hinblick auf das Objekt, das Ziel und die Quelle sexueller Erregungen. So wie Objekte unterteilt sind, sieht Freud auch die Libido aus Partialtrieben zusammengesetzt. Die Libido umfasst niemals den ganzen Triebbereich, sie ist Energie der Triebe, "welche mit all dem zu tun haben, was man als Liebe zusammenfassen kann" (Freud 1921, S. 85).

5.1.5.2. Die zweite Triebtheorie

Freuds weitere Forschungen lenkten seinen Blick ab vom Sexualtrieb, und er begann sein Interesse, beeinflusst vom Ausbruch des 1. Weltkrieges, vermehrt auf den zweiten von ihm postulierten Trieb zu richten: auf den Selbsterhaltungstrieb. Diese Studien, welche er vor allem an Soldaten mit

Kriegsneurosen machte, führten ihn zur Hypothese der Existenz eines Todestriebes.

Die neue Triebtheorie zeigt wieder ein Paar kontrastierender Triebe: Eros oder den Lebenstrieb und neu den Todestrieb. Eros impliziert die Libido und Teile des Selbsterhaltungstriebes. Die Energie des Todestriebes ist nicht Libido, sondern Destruktivität oder Aggression, die gegen das Individuum selbst gerichtet ist und als eine in ihm wirkende Kraft zum Tode strebt. Dieser neue Trieb spielt nach Freud eine ebenso grosse Rolle wie die Libido und ist Ausdruck der Tendenz des Lebens ins Anorganische zurückzufallen (vgl. Thompson 1982, S. 72). Die Triebpaare "Eros und Thanatos" haben damit weit mehr als nur psychologische Bedeutung, denn sie sind Triebcharakteristika der gesamten lebendigen Materie. Libido ist nicht mehr alleiniger Dominator des Seelenlebens, sondern ihr gleichberechtigt steht der Todestrieb gegenüber. Aufgabe des Lebenstriebes wird es nun, den Todestrieb zu bekämpfen und zu neutralisieren.

Aufgrund seiner biologisch determinierten Triebnatur steht der Mensch nach Freud stets vor der tragischen Alternative, seine destruktiven Triebe gegen sich selbst oder gegen andere zu richten. Diese unabwendbare Existenz der Aggression bedeutet aber eine ständige Störung der zwischenmenschlichen Beziehung und eine Herausforderung an die Erziehung.

"Das gerne verleugnete Stück Wirklichkeit hinter alledem ist, dass der Mensch nicht ein sanftes, liebebedürftiges Wesen ist, das sich höchstens, wenn angegriffen, auch zu verteidigen vermag, sondern, dass er zu seinen Triebbegabungen auch einen mächtigen Anteil von Aggressionsneigung rechnen darf. Infolgedessen ist ihm der Nächste nicht nur möglicher Helfer und Sexualobjekt, sondern auch eine Versuchung, seine Aggression an ihm zu befriedigen, seine Arbeitskraft ohne Entschädigung auszunützen, ihn ohne seine Einwilligung sexuell zu gebrauchen, sich in den Besitz seiner Habe zu setzen, ihn zu demütigen, ihm Schmerzen zu bereiten, zu martern und zu töten. Homo homini lupus; wer hat nach allen Erfahrungen des Lebens und der Geschichte den Mut, diesen Satz zu bestreiten?" (Freud 1930, S. 240).

Lag bei Freud noch eine pessimistische Sicht über die Menschennatur zugrunde, postulierten seine Nachfolger (v.a. die Neopsychoanalytiker) mit der Annahme einer sozialen Natur des Menschen ein viel positiveres Bild über die Möglichkeiten menschlichen Zusammenlebens.

5.1.6. Die psychosexuellen Entwicklungsphasen

In der psychoanalytischen Praxis berichteten die Patienten häufig von traumatischen, meist sexuellen Erlebnissen. Ging Freud anfänglich noch von der Vermutung aus, dass die Aetiologie der Neurosen in solch einzelnen Traumen und sexuellen Praktiken der Kindheit zu suchen seien, vermutete er später aufgrund seiner Beobachtungen, dass der Ursprung nicht primär im elterlichen Verhalten, sondern in den Konflikten der frühkindlichen Triebentwicklung auffindbar sei. Freud schildert die menschliche Entwicklung vom Säugling bis zum Erwachsenen so, dass diese sich in einer Reihe von aufeinanderfolgenden Phasen vollziehe. Jede dieser Phasen sei durch eine besondere Art von Wechselbeziehungen zwischen der jeweiligen psychologischen Struktur der Triebe, in ihrer reifungsgemässen Ausformung, sowie deren Auseinandersetzung mit der Umwelt, gekennzeichnet. Diesen Prozess der Abfolge verschiedener "psychologischer Entwicklungsstadien" sieht Freud als biologisch determiniert und innerhalb bestimmter Grenzen als invariabel. Jede neue Phase manifestiert sich in neuen Aspekten der animalischen Menschennatur, muss vom Individuum gehandhabt und mit den von Umwelt und Kultur geforderten Bedingungen in Einklang gebracht werden. In seinem letzten Werk fasst Freud die Abfolge der Phasen folgenderweise zusammen:

"Das erste Organ, das als erogene Zone auftritt und einen libidinösen Anspruch an die Seele stellt, ist von Geburt an der Mund. Alle psychische Tätigkeit ist zunächst darauf eingestellt, dem Bedürfnis dieser Zone Befriedigung zu schaffen. Diese dient natürlich in erster Linie der Selbsterhaltung durch Ernährung, aber man darf Physiologie nicht mit Psychologie verwechseln. Frühzeitig zeigt sich im hartnäckig festgehaltenen Lutschen des Kindes ein Befriedigungsbedürfnis, das -

obwohl von der Nahrungsaufnahme ausgehend und von ihr angeregt - doch unabhängig von Ernährung nach Lustgewinn strebt und darum sexuell genannt werden darf oder soll.

Schon während dieser oralen Phase treten mit Erscheinen der Zähne sadistische Impulse isoliert auf. In viel grösserem Umfang in der zweiten Phase, die wir anal-sadistische heissen, weil hier die Befriedigung in der Aggression und in der Funktion der Exkretion gesucht wird. Wir begründen das Recht, die aggressiven Strebungen unter der Libido anzuführen, auf die Auffassung, dass der Sadismus eine Triebmischung von rein libidinösen und rein destruktiven Strebungen ist, eine Mischung, die von da an nicht aufhören wird.

Die dritte ist die sogenannte phallische Phase, die, gleichsam als Vorläufer der Endgestaltung des Sexuallebens bereits recht ähnlich ist. Es ist bemerkenswert, dass nicht die Genitalien beider Geschlechter hier eine Rolle spielen, sondern nur das männliche (Phallus).

(...) Mit und in der phallischen Phase erreicht die frühkindliche Sexualität ihre Höhe und nähert sich dem Untergang. Knabe und Mädchen haben von jetzt an gesonderte Schicksale. (...) Der Knabe tritt in die Oedipusphase ein, er beginnt die manuelle Betätigung am Penis mit gleichzeitigen Phantasien von irgendeiner sexuellen Betätigung desselben an der Mutter, bis er durch Zusammenwirkung einer Kastrationsdrohung und des Anblicks der weiblichen Penislosigkeit das grösste Trauma seines Lebens erfährt, das die Latenzzeit mit allen ihren Folgen einleitet. Das Mädchen erlebt nach vergeblichem Versuch, es dem Knaben gleichzutun, die Erkenntnis ihres Penismangels oder besser ihrer Klitorisminderwertigkeit mit dauernden Folgen für die Charakterentwicklung; (...).

Es wäre missverständlich, zu glauben, dass diese drei Phasen einander glatt ablösen; die eine kommt zur andern hinzu, sie überlagern einander, bestehen nebeneinander. In den frühen Phasen gehen die einzelnen Partialtriebe unabhängig voneinander auf Lusterwerb aus, in der phallischen Phase beginnen die Anfänge einer Organisation, die die andern Strebungen dem

Primat der Genitalien unterordnet und den Beginn der Einordnung des allgemeinen Luststrebens in die Sexualfunktion bedeutet" (Freud 1938, S. 15 f.).

Die im phallischen Stadium des Kindes beobachtete Eifersuchts- und Angstproblematik deutet Freud als unabwendbares Triebphänomen: "Jedem menschlichen Neuankömmling ist die Aufgabe gestellt, den Oedipuskomplex zu bewältigen" (Freud 1905, S. 129). Die determinierenden Faktoren für Charakterstruktur und psychisches Befinden des Kindes wie des späteren Erwachsenen sieht Freud im Verlauf und der Ausformung des Oedipuskomplexes. Nach psychoanalytischer Lehre gerät der von ödipalen Wünschen getriebene Knabe zusehends in Konflikt mit dem Vater. Zu deren Ueberwindung, und um der Angst auszuweichen, gibt es nur einen Ausweg: die Identifikation mit dem Vater. Indem der Knabe das Vaterbild introjiziert, anerkennt er die väterliche Autorität und unterwirft seine eigene Triebhaftigkeit den elterlichen Forderungen. Dadurch wird das elterliche Menschen- und Weltbild nun zur Sache der eigenen individuellen Ueberzeugung des Kindes. Als Erbe des untergegangenen Oedipuskomplexes formiert sich, wie schon erwähnt, das "Ueber-Ich", als innere Instanz des Gewissens und als Träger persönlicher Schuldgefühle.

"Das Ueber-Ich wird den Charakter des Vaters bewahren, und je stärker der Oedipuskomplex war, je beschleunigter (unter dem Einfluss von Autorität, Religionslehre, Unterricht, Lektüre) seine Verdrängung erfolgte, desto strenger wird später das Ueber-Ich als Gewissen, vielleicht als unbewusstes Schuldgefühl über das Ich herrschen" (Freud 1923, S. 302). (...) "Wie das Kind unter dem Zwange stand, seinen Eltern zu gehorchen, so unterwirft sich das Ich dem kategorischen Imperativ seines Ueber-Ichs" (ebd.).

Mit der Genese des Ueber-Ich und mit der Aufrichtung ethischer und ästhetischer Schranken tritt das Kind in die Latenzphase ein. Sie bezeichnet eine Zeit verminderter sexueller Aktivität in der Entwicklung des Menschen

und bietet Raum für eine Zuwendung des Kindes zur Sachwelt und für die Ausbildung intellektueller Fähigkeiten in der Schule. Sukzessive setzt der Prozess der Entidealisierung der Eltern ein mit der Folge einer realitäts-gerechteren Weltsicht. Triebansprüche werden durch Verdrängung, Sublimierung und Reaktionsbildung unterdrückt.

Die volle Höhe der psychosexuellen Entwicklung wird aber erst in der Pubertät, in der genitalen Phase, erreicht. Im Idealfall gelangt das Individuum in diesem Stadium zu seinem optimalen Entwicklungsziel. Der Erwachsene sollte vollkommen unter der Herrschaft des Realitätsprinzips stehen; er sollte fähig zu Objektbeziehungen sein, seine Partialtriebe stehen nun unter dem Primat der Genitalität oder sind zur Sublimierung bereit (vgl. Freud 1905, S. 112). Wurde in den vorangehenden Phasen das Objekt nur geliebt, soweit es der Bedürfnisbefriedigung oder narzisstischen Ambitionen dienen konnte, wird nun das Objekt mit seinen persönlichen Eigenarten als Ganzes anerkannt.

Mit der Erreichung dieser Fähigkeiten ist im Individuum die ursprünglich rein triebhafte Veranlagung des Kindes fundamental umgekehrt, und durch die allgemeine Entwicklung zur rationalen Wirklichkeitsbewältigung hin ersetzt worden.

5.1.7. Charakter und Persönlichkeit

Zu beschreiben, was die Psychoanalyse unter Charakter und Persönlichkeit versteht, ist eine schwierige und letztlich kaum zu fassende Aufgabe. Es gibt keine einheitliche Auffassung darüber; so hat Freud selbst drei Konzepte entwickelt, von denen er das erste nicht weiter verfolgt hat, das zweite - Charakter als Triebschicksal - nicht mit dem dritten - Charakter als Folge der Identifizierung - in eine Synthese bringen konnte (Hoffmann 1979). Es ist hier nicht Raum, auf diese Problematik ausführlich einzugehen; es seien lediglich die für den Vergleich mit der Adlerschen Charakterlehre relevanten Punkte kurz dargestellt.

Die Bildung von Persönlichkeit und Charakter sind bei Freud vorab ein Resultat von Sublimierung und Reaktionsbildung. Das Ueber-Ich versucht die Kräfte des Es in einer Weise zu binden, dass das Ich sie akzeptieren kann, ohne die Aussenwelt zu gefährden. Charakter ist also in seiner Wirkung ein Abwehrmechanismus, eine Umwandlung der instinktmässigen Triebe (vgl. Thompson 1982, S. 83).

"Für die Bildung des endgültigen Charakters aus den konstitutiven Trieben lässt sich (...) eine Formel angeben: Die bleibenden Charakterzüge sind entweder unveränderte Fortsetzungen der ursprünglichen Triebe, Sublimierungen derselben oder Reaktionsbildungen gegen dieselben" (Freud 1908, S. 30).

Die während der psychosexuellen Entwicklungsphase des Kindes dominierenden Partialtriebe und erogenen Zonen können bestimmte Charakterzüge hervorbringen. Je nachdem ob ein Kind beispielsweise orale Befriedigung oder Versagung erlebt, entwickelt es durch Sublimierung oder Reaktionsbildung optimistische oder pessimistische Charakterzüge. So gesehen äussert sich der Charakter des Menschen bei Freud als eine Summe bestimmter Schicksale der frühkindlichen Libido, was Hoffmann als eine genetische Charakterologie bezeichnet. Charakter ist aber bei Freud auch Folge der Objektbeziehungen und Resultat der Identifizierungen und bekommt so ein dynamisches Moment. In seiner dritten Charakterkonzeption teilt Freud den Charakter dem Ich zu. Als Charakter erscheint die Einverleibung der Elterninstanz als Ueber-Ich sowie Identifizierung mit beiden Eltern und anderen einflussreichen Personen wie Lehrer, welche sich auch im Charakter als ehemalige Objektbeziehungen niederschlagen können (vgl. Freud 1933, S. 517 ff.).

Den nach Abschluss des Oedipuskomplexes bereits vorhandenen Introjekten schliessen sich über Latenz- und Pubertätsphase weitere an, die hauptsächlich das Ich betreffen. Das Ich gewinnt im Laufe der Entwicklung des psychoanalytischen Charakterbegriffs zunehmend an Bedeutung. So definiert A. Freud den Charakter des Individuums als das festgelegte Verhältnis des Ich zum Es auf der einen und zum Ueber-Ich auf der andern Seite (vgl. Freud A. 1936, S. 144). "Charakter ist jetzt in erster Linie Ich-

Qualität" (Hoffmann 1979, S. 54). Die von Freud schon betonte Bedeutung des Ich bei der Charakterentwicklung hat bei Hartmann und anderen Ich-Psychologen noch eine Ausweitung erfahren, die zeigt, wie sehr es von der Persönlichkeit der Beziehungspersonen abhängt, ob sich das Ich und seine Beziehungen entwickeln können.

Resümierend lässt sich erkennen, dass Charakter bei Freud mit zwei voneinander mehr oder weniger unabhängigen Aussagen aus der Triebtheorie und aus der Objektbeziehungstheorie erklärt wird. Neben der genetischen Anlage kommt also auch den Umwelteinflüssen und mit ihnen dem Aspekt der Erziehung eine gewisse Bedeutung zu.

5.1.8. Gemeinschaft und sozialer Zusammenhalt

Die klassische Pschoanalyse hat sich primär mit der Psychologie des Individuums beschäftigt. Dennoch hat es Freud nicht versäumt, die unübersehbaren Wechselwirkungen zwischen psychologischen und gesellschaftlichen Faktoren zu untersuchen, und demzufolge finden sich in seinen Werken immer wieder Hinweise auf kulturell bedingte Faktoren im Seelenleben des Menschen. Jede individuelle Biographie spiegelt sich im Rahmen sozialer Bezüge ab.

"Die Individualpsychologie (gemeint ist die Psychoanalyse - A.B.) ist zwar auf den einzelnen Menschen eingestellt (...), allein sie kommt dabei nur selten (...) in die Lage von den Beziehungen dieses Einzelnen zu den anderen Individuen abzu- sehen. Im Seelenleben des Einzelnen kommt ganz regelmässig der andere als Vorbild, als Objekt, als Helfer und als Gegner in Betracht, und die Individualpsychologie ist daher von Anfang an auch Sozialpsychologie in diesem erweiterten, aber durchaus berechtigten Sinne" (Freud 1921, S. 65).

Freuds Untersuchungen über das Massenverhalten zeigten jedoch eine Tendenz, die Phänomene isoliert von politischen und historischen Fragestellungen zu betrachten. Vielmehr versuchte er, seine Massenpsychologie aus

der Natur des Individuums, also aus überzeitlich gültigen seelischen Verhaltensweisen abzuleiten. Nach seiner Definition sieht er den Menschen "als Mitglied eines Stammes, eines Volkes, einer Kaste, eines Standes, einer Institution oder als Bestandteil eines Menschenhaufens, der sich zu einer gewissen Zeit für einen bestimmten Zweck zur Masse organisiert" (ebd. S. 66).

Der Zusammenschluss der Menschen ist nach Freud nicht Resultat einer primären, angeborenen sozialen Einstellung, sondern Ausdruck eines sekundären Phänomens, dessen Entstehung im engen Kreis der Familie in der Kindheit zu finden ist. Man merkt

"beim Kinde lange nichts von einem Herdeninstinkt oder Massengefühl. Ein solches bildet sich zuerst in der mehrzähligen Kinderstube aus dem Verhältnis der Kinder zu den Eltern, und zwar als Reaktion auf den anfänglichen Neid, mit dem das ältere Kind das jüngere aufnimmt. Das ältere Kind möchte gewiss das nachkommende eifersüchtig verdrängen, von den Eltern fernhalten und es aller Anrechte berauben, aber angesichts der Tatsache, dass auch dieses Kind - wie alle späteren - in gleicher Weise von den Eltern geliebt wird und infolge der Unmöglichkeit, seine feindselige Einstellung ohne eigenen Schaden festzuhalten, wird es zur Identifizierung mit anderen Kindern gezwungen, und es bildet sich in der Kinderschar ein Massen- oder Gemeinschaftsgefühl, welches dann in der Schule seine weitere Entwicklung erfährt. Die erste Forderung dieser Reaktionsbildung ist die nach Gerechtigkeit, gleicher Behandlung für alle. (...) Man könnte diese Umwandlung und Ersetzung der Eifersucht durch ein Massengefühl in Kinderstube und Schulzimmer für unwahrscheinlich halten, wenn man nicht den gleichen Vorgang später unter anderen Verhältnissen neuerlich beobachten würde. (...) Was man dann später in der Gesellschaft als Gemeingeist, esprit de corps usw. wirksam findet, verleugnet nicht seine Abkunft vom ursprünglichen Neid" Freud 1921, S. 121 f.).

Gemeinschaftsgefühl ist demnach eine Reaktionsbildung, ein individuelles Verlangen nach Gerechtigkeit und gleicher Behandlung für alle. Gemeinschaft entsteht bei Freud erst aus der "Umwendung eines erst feindseligen Gefühls in eine positiv betonte Bindung von der Natur einer Identifizierung" (ebd.). Im menschlichen Zusammenleben ist immer ein "Bodensatz von ablehnenden, feindseligen Gefühlen" zu entdecken, die auf die grundsätzlich asoziale Natur des Menschen zurückzuführen ist. Diese elementare Gefühlsambivalenz schwindet jedoch im Verband der Masse: "Solange die Massenbildung anhält oder soweit sie reicht, benehmen sich die Individuen, als wären sie gleichförmig, dulden sie die Eigenart des anderen, stellen sich ihm gleich und verspüren kein Gefühl der Abstossung gegen ihn" (ebd. S. 95).

Kooperation und Zusammenhalt der Menschen sieht Freud nicht als Wirken primär positiver Gefühle der einzelnen Menschen untereinander - so wie dies Adler umschreibt - sondern in deren gemeinsamen Bindung zu einem über allen stehenden "idealen Führer". Basis dazu bildet die Fähigkeit der Individuen, das gleiche äussere Objekt in ihr Ueber-Ich zu introjizieren. "Eine solche primäre Masse ist eine Anzahl von Individuen, die ein und dasselbe Objekt an die Stelle ihres Ichideals gesetzt und sich infolgedessen in ihrem Ich miteinander identifiziert haben" (ebd. S. 198).

Freud leitet also letztlich das Funktionieren des gesellschaftlichen Zusammenhaltes der asozialen Menschennaturen aus der Libidotheorie ab. Diese Art der Vergesellschaftung beschwört aber auch Gefahren herauf, findet doch in der Massenbildung eine "psychische Regression" statt, was den Menschen in der Masse primitiver, fremdbestimmter, geistig gehemmter und emotional haltloser macht. "Der Führer der Masse ist noch immer der gefürchtete Urvater, die Masse will immer noch von unbeschränkter Gewalt beherrscht werden, sie ist im höchsten Grade autoritätssüchtig, hat nach LeBons Ausdruck den Durst nach Unterwerfung" (Freud 1921, S. 118).

Freud differenziert die verschiedensten Erscheinungsformen von "Massen": Flüchtige und dauerhafte, homogene und heterogene, natürliche und künstliche, geführte und führerlose (vgl. Freud 1921, S. 88 ff.). Das einzelne Individuum ist gleichzeitig Bestandteil verschiedener Massen: Jeder ist

"durch Identifizierung vielseitig gebunden und hat sein Ich-Ideal nach den verschiedensten Vorbildern aufgebaut. Jeder einzelne hat so Anteil an vielen Massenseelen, an der seiner Rasse, seines Standes, der Glaubensgemeinschaft, der Staatlichkeit, usw., und kann sich darüber hinaus zu einem Stückchen Selbständigkeit und Originalität erheben" (ebd. S. 120). Gemeinschaftssinn und Gesellschaftlichkeit werden als Beziehung der Identifikation des autonomen Individuums zu einer ideal erlebten, gemeinsamen Führergestalt oder einer übergeordneten Idee verstanden. Freud sieht in der menschlichen Gemeinschaft nur das Gesamt einer Assoziation einzelner, sich fremder Individuen, die sich einem Gesamtinteresse unterordnen.

Die ganze Kultur bedeutet aus der Perspektive des Individuums Zwang und Einschränkung. Nur durch Sexualverdrängung und Unterdrückung der Aggression findet der Mensch zur Kultur und gewährleistet so die Kontinuität der menschlichen Art. Der von Freud herausgearbeitete Antagonismus von Natur und Kultur, der Konflikt im Streben nach individueller Triebbefriedigung und der Subordination unter die Notwendigkeit sozialer Koexistenz, belässt den einzelnen Kulturmenschen in dauerndem "Unbehagen". Der "Kulturprozess" wird nicht vom Individuum, sondern von inneren und äusseren anthropologischen Notwendigkeiten geleitet. So betrachtet liegt nach Freud die Gestaltung einer zukünftigen Kultur nicht allein in der Hand der Menschen, sondern stellt sich als "Schicksalsfrage" heraus, ist also fundamental pessimistisch orientiert und steht so im Gegensatz zu Adlers zukunftsgläubiger Anschauungsweise.

5.2. Psychoanalyse und Schule

"Nur an einem Thema kann ich nicht so leicht vorbeigehen, nicht, weil ich besonders viel davon verstehe oder selbst so viel dazugetan habe. Ganz im Gegenteil, ich habe mich kaum je damit beschäftigt. Aber es ist so überaus wichtig, so reich an Hoffnungen für die Zukunft, vielleicht das Wichtigste von allem, was die Analyse betreibt. Ich meine die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, die Erziehung der nächsten Generation" (Freud 1933, S. 575).

Freud hat diese Aussage über die Erziehung nicht im Hinblick auf die Schule gemacht; sie macht aber transparent, dass er der Ausweitung dieses Gebietes viel Zukunftsweisendes beimass. Einige seiner Schüler waren es, welche diesen Gedanken aufnahmen und in der Bewegung der "Psychoanalytischen Pädagogik" zur Anwendung brachten. Ihr Grundgedanke war die Prophylaxe, denn in der Praxis hatte es sich als langwierig und schwierig erwiesen, einmal begangene Fehler in einer Therapie beim Erwachsenen zu korrigieren.

Nun interessierten sich die meisten Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik in erster Linie für die Erziehung in der Familie. Neben Aichhorn, Neill und Bernfeld, die versuchten, psychoanalytisch orientierte Heime zu führen, war es im Prinzip nur Hans Zulliger, der die psychoanalytische Theorie in die Schulpraxis transferierte. Er betrachtete die Erziehung in der Schule partiell in familialer Perspektive (Untersuchung der Objektbeziehungen und Uebertragungs- und Identifikationsprozesse), legte aber besonderen Wert auf die "Handhabung der psychoanalytisch erforschten Massenpsychologie" (Zulliger 1936, S. 343).

Nach der Meinung Füchtners (1979) ist die Anwendung der Massenpsychologie in der Schulklasse in Kombination mit den Implikationen, die aus dem Verhältnis Kind - Erwachsener in der Schule resultieren, zu einseitig und bedarf noch des Einbezugs der Gesellschaftsdimension. Er findet in der Arbeit Bernfelds beide Ansätze vereint und diese bezeichnet er als den Punkt, "an dem eine psychoanalytische Pädagogik heute anzuknüpfen hätte" (Füchtner 1979, S. 81). Bernfeld sieht das Erziehungswesen nicht als primär von den Erziehungswissenschaften beeinflusst, sondern von der Politik. Demzufolge hat der Lehrer in der Institution Schule wenig Einfluss. "Die Wirkung des einzelnen Lehrers ist sehr gering, die Nachhaltigkeit seiner Lehren am geringsten; das System erzieht, wenn nötig gegen ihn" (Bernfeld 1970, S. 421).

Der marxistische Ansatz Bernfelds sieht im Druck der herrschenden Klasse in der jeweiligen Gesellschaft das erzieherische Moment. Daneben sinkt der Einfluss des Lehrers zur Bedeutungslosigkeit herab. Die Tatsache aber, dass Erziehung in der Schule auf den evolutionären gesellschaftlichen Ent-

wicklungsprozess in einem hohen Masse Einfluss genommen hat und immer noch nimmt, kommt bei Bernfeld zu kurz (vgl. Füchtner 1979, S. 83). Es ist unbestritten, dass die Gesellschaft Einfluss auf die Schule und die Schüler nimmt; dass aber dabei der Schule und dem Lehrer eine grosse Bedeutung zukommt, wird von Bernfeld zu wenig berücksichtigt. Wohl werden die Grundrichtungen der Charakterbildung von der Erziehung in der Familie und der sie umgebenden Faktoren entscheidend geprägt, aber Modifikationen dieser Trends finden durch die ganze Kindheit und Jugend statt und nur, "wenn man die Schule als Erziehungsfaktor in diese die Entwicklung des Kindes und Jugendlichen begleitende Reihe von erziehungswirksamen gesellschaftlichen Instanzen einordnet, vermag man ihren Anteil an der Charakterbildung und Verhaltenskultivierung richtig einzuschätzen" (Fürstenau 1974, S. 279).

Worin liegt nun in der psychoanalytischen Betrachtungsweise die Möglichkeit der Charakterbildung in der Schule? In welchem Rahmen stellt sie die Erziehung und welchen Einfluss weist sie ihr prinzipiell zu? Diese Fragen sollen im nächsten Abschnitt untersucht werden.

5.2.1. Psychoanalyse und Erziehung

Freud geht zwar von der grundlegenden Determiniertheit der psychosexuellen Entwicklung aus; wenn er aber sagt, dass das Ich "seine Entstehung wie die wichtigsten seiner erworbenen Charaktere der Beziehung zur realen Aussenwelt" verdanke (Freud 1938, S. 56), dann macht er auf die Signifikanz des Erziehungsfaktors aufmerksam. Weil der Mensch "zu keiner anderen Lebenszeit aufnahme- und reproduktionsfähiger ist als gerade in den Jahren der Kindheit" (Freud 1905, S. 82), bekommt die elterliche Erziehung in der Heranbildung des Kulturmenschen ein Gewicht, welches die genetische Bedingtheit eines Individuums etwas relativiert. Allerdings muss an diesem Punkte beigelegt werden, dass Freud im Heranwachsenden nicht jemanden sieht, der von Natur aus kooperiert. Der Mensch ist nach Ansicht der Psychoanalyse dissozial. Das Kind differiert vom Erwachsenen durch seine Tendenz, die Triebe rücksichtslos zu befriedigen, dem Fehlen eines stabilen Ich und eines funktionierenden Ueber-Ich. In seinem kurzen Weg vom Primitiven zum Kulturwesen wird es unter dem Druck der Erziehung gezwungen, Triebe zu verdrängen.

"Der kleine Primitive soll in wenigen Jahren ein zivilisiertes Menschenkind geworden sein, ein ungeheuer langes Stück der menschlichen Kulturentwicklung in fast unheimlicher Verkürzung durchgemacht haben. Dies wird durch hereditäre Disposition ermöglicht, kann aber fast niemals die Nachhilfe der Erziehung, des Elterneinflusses entbehren, die als Vorläufer des Ueber-Ichs die Aktivität des Ichs durch Verbote und Strafen einschränkt und die Vornahme von Verdrängungen begünstigt oder erzwingt" (Freud 1938, S. 42).

Die Erziehung ist also gegen das spontan-triebhaftes Bedürfnis des Kindes gerichtet, ein Kampf, in dem man nicht ohne Druck und Zwang auskommt. Das Kind ordnet sich dem Willen des Erwachsenen nur unter, weil die Befriedigung der materiellen Bedürfnisse für es existentiell notwendig ist. Infolge seiner Hilflosigkeit kann es nicht überleben und würde bei Mangel an elterlicher Zuwendung und Zärtlichkeit grosse Schädigungen erleiden (vgl. Spitz 1983). Aus diesen Gründen sieht die Psychoanalyse die Erziehbarkeit des Menschen als gegeben an, allerdings kann die Erziehung nur mittels Druck das auf Lustgewinn ausgerichtete Kind zur Kulturfähigkeit bringen. Auf diesem Wege kommt der Erziehung die Aufgabe zu, "das organisch Vorgezeichnete nachzuziehen und es etwas sauberer und tiefer auszuprägen." (Freud 1905, S. 85). Die Fehler, die dabei von den Eltern gemacht werden können, liegen in der grundlegenden Komplexität des Erziehungsproblems begründet. "Die Erziehung hat also ihren Weg zu suchen zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens. Wenn die Aufgabe nicht überhaupt unlösbar ist, muss ein Optimum für die Erziehung aufzufinden sein, wie sie am meisten leisten und am wenigsten schaden kann" (Freud 1933, S. 578).

Zur Problematik, wie die Erziehung verlaufen sollte, hat sich Freud nicht explizit geäußert, immerhin prangert er die existierenden Erziehungspraktiken unserer Gesellschaft an, wenn er den "betrübnlichen Kontrast zwischen der strahlenden Intelligenz eines gesunden Kindes und der Denkschwäche des durchschnittlichen Erwachsenen" (Freud 1927, S. 180) feststellt und dieses Problem darauf zurückführt, dass die Erzieher die Fähigkeiten der Kinder zum selbständigen Denken frühzeitig zugunsten der Bravheit und des Opportunismus ersticken (vgl. Freud 1907, S. 166).

"Mir will scheinen, wir geben zu viel auf Symptome und kümmern uns zu wenig um das, woraus sie hervorgehen. In der Kindererziehung gar wollen wir nichts anderes, als in Ruhe gelassen werden, keine Schwierigkeiten erleben, kurz, das brave Kind züchten und achten sehr wenig darauf, ob dieser Entwicklungsgang dem Kinde auch frommt. (...) die Erziehung (...) hat sich bisher immer nur die Beherrschung, oft richtiger Unterdrückung der Triebe zur Aufgabe gestellt; der Erfolg war kein befriedigender" (Freud 1909, S. 119 f.).

Einen Weg, den Kindern eine adäquate Erziehung zukommen zu lassen, sieht Freud darin, den Erziehern eine qualifizierte Vorbereitung zu geben. Dies würde in erster Linie eine gründliche psychoanalytische Schulung von Eltern und Lehrern bedeuten.

"Die Analyse der Lehrer und Erzieher scheint eine wirksamere prophylaktische Massregel als die der Kinder selbst, auch setzen sich ihrer Durchführung geringere Schwierigkeiten entgegen. (...) Eltern, die selbst eine Analyse erfahren haben und ihr viel verdanken, darunter die Einsicht in die Fehler ihrer eigenen Erziehung, werden ihre Kinder mit besserem Verständnis behandeln und ihnen vieles ersparen, was ihnen selbst nicht erspart geblieben war" (Freud 1933, S. 578 f.).

Das Phänomen, dass die Erzieher den richtigen Weg zwischen Versagen und Gewähren nicht finden, liegt nach Freud in deren eigenen frühkindlichen Erlebnissen begründet (vgl. Freud 1933, S. 504).

Freud sah zwar in der psychoanalytischen Behandlung eine fortgesetzte Erziehung zur Ueberwindung von Kindheitsresten (vgl. Freud 1910, S. 51), zur Erziehungsproblematik hat er sich aber sehr wenig geäußert und steht ihr in gewissen Stellungnahmen in einer ambivalenten Art und Weise gegenüber. Einerseits weist er ihr die führende Rolle in der Heranbildung der nächsten Generation zu, andererseits degradiert er sie zum Statisten, der auszuführen hat, was schon vorgegeben ist. Wolffheim (1977) sieht aber in Freud trotzdem einen Begründer einer neuen Erziehung: "So haben wir

durch die Lehren Freuds Vorsicht dem Kinde gegenüber gelernt. Wir werden ein Ueberspannen der erzieherischen Forderungen vermeiden, da wir die Schwierigkeiten der infantilen Triebverzichtse einsehen und die notwendige Anpassung an die Realität möglichst unter Anerkennung des kindlichen Luststrebens sich entwickeln lassen" (Wolffheim, Biermann 1977, S. 4). Freuds Entdeckung des Unbewussten ebnete den Weg für ein neues Verständnis des Kindes und relativierte den "bösen Willen" des Kindes, den man in der Ära der "Schwarzen Pädagogik" mit allen Mitteln aus den jungen Menschen herauszutreiben versucht hatte (Schatzmann 1974). Durch den Einbezug eines unbewussten Gefühlslebens beurteilt der Erzieher das schwierige Kind anders. Dieser kann es verstehen lernen. Gerade in diesem Punkte brachte es Zulliger unter den Schülern Freuds, welche als Pädagogen diese Gedanken in die Praxis transferierten, zu nachhaltigen Erfolgen.

5.2.1.1. Exkurs: Die Ära der Psychoanalytischen Pädagogik

Zulliger gilt heute neben Aichhorn, Bernfeld, Anna Freud, Federn u.a.m. als bedeutender Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik. Es scheint mir wichtig, die Entwicklung dieser Bewegung kurz nachzuzeichnen. Einen umfassenden Ueberblick zu dieser Thematik bietet Rehm (Rehm 1968).

Die Arbeit der Psychoanalytischen Pädagogik bekam für die Erziehung in den zwanziger Jahren erste Relevanz. Freud sah, dass die Erziehung einen grossen Einfluss haben kann, "aber was die Erziehung anzustreben und wo sie eingreifen hat", erschien ihm "durchaus fragwürdig" (Freud 1909, S. 121). Seine Schüler waren in ihrer Einschätzung über die Bedeutung der Erziehung anfänglich viel optimistischer und hofften, mit ihr "einen grossen Teil der drückenden psychischen Lasten wegzuräumen", und ein Leben zu erreichen", "das bei Tage nicht durch überflüssige Aengstlichkeit, bei Nacht nicht durch Angstträume gequält ist" (Ferenczi, 1964, S. 17).

Nach den Jahren der Grundlegung und ersten Anwendungen der Psychoanalytischen Pädagogik (1905-1918) folgte eine Blütezeit mit der Herausgabe

der "Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik" (1926-1937) durch Heinrich Meng und Ernst Schneider. Dem Redaktionsstab gesellten sich bald auch noch Anna Freud, Hans Zulliger, Siegfried Bernfeld, August Aichhorn und Paul Federn hinzu. Nun wurde genauer zwischen Psychoanalyse und Erziehung differenziert, nachdem anfänglich in der Bewegung Erziehung nur mit "Befreiung" gleichgesetzt worden war (Füchtner 1979). Die Psychoanalytische Pädagogik gewann nun auch unter Erziehern und Lehrern immer mehr Anhänger, und ihr Forschungsbereich erstreckte sich bald über die familiäre Erziehung hinaus. Die Erkenntnisse der Ich-Psychologie brachten es schliesslich mit sich, dass Lehrern und Eltern empfohlen wurde, sich die Stärkung der Ich-Funktionen zur erzieherischen Aufgabe zu machen (Kontrolle über Motilität und Wahrnehmung, rationales Denken, Realitätsprüfung, Fähigkeiten zur Antizipation und Autonomie).

"Zu den Schwerpunkten des Interesses der Psychoanalytischen Pädagogen gehörten die Sexualität des Kindes und ihre Erziehung, die psychoanalytische Entwicklungspsychologie des Kindes, 'Kinderfehler', Elternfehler, die Kritik der Erzieher und der Erziehungsmittel, die Erziehungsbereiche Familie, Kindergarten und Schule sowie Erziehungsberatung, Delinquenz und Massenpsychologie" (Füchtner 1979, S. 14).

Man versuchte in Kindergärten und Schulen analytische Erkenntnisse anzuwenden. Bis 1938 veranstaltete die Wiener Psychoanalytische Vereinigung Vortragsreihen für Lehrer; ausserdem ging man daran, die Heimerziehung umzugestalten und in den Heimen nicht mehr die Verwahrung sondern die Umerziehung in den Vordergrund zu stellen (vgl. Springer-Kremser 1980, S. 285).

Es wurden aber viele Hoffnungen, die in die Psychoanalytische Pädagogik gesetzt wurden, nicht erfüllt (vgl. Rehm 1968, S. 137). Nach 1932 setzte deshalb eine "kritische Sichtung von Missverständnissen und übersteigerter Hoffnungen ein. Sie führte zu einer 'Revision der Psychoanalytischen Pädagogik'" (Füchtner 1979, S. 15). Mit ihr rückten einerseits die Probleme der Erzieher vermehrt ins Zentrum des Interesses, andererseits wurden gesellschaftskritische Ansätze immer lauter vernehmbar. Schon Freud hatte die Erziehung nicht in den Dienst der gegenwärtigen gesellschaftlichen Ein-

richtungen gestellt wissen wollen; er sah ein Erziehungsziel vor, das unabhängig von herrschenden Anforderungen sein sollte (vgl. Freud 1933, S. 504). Auch bei den meisten psychoanalytischen Pädagogen finden sich solche Ansätze. So äussert sich A. Freud, dass der Erzieher und die Umgebung der er angehört, immer das aus dem Kind machen will, was zur Zeit, zum Stand, zur Partei etc. passt (vgl. Freud, A. 1971, S. 27). Auch Aichhorn sah sein Gebiet als ein komplexes Feld von ineinander verstrickten psychologischen, psychiatrischen, soziologischen, kulturpolitischen und staatswissenschaftlichen Problemen (Aichhorn 1951). Die Ansätze der marxistischen Freudianer schliesslich brachten auch keine Verbesserungen, umso mehr als der aufkommende Faschismus der Psychoanalytischen Pädagogik ein Ende bereitete.

War man sich anfangs sicher gewesen, in der Erziehung eine Möglichkeit der Neurosenprophylaxe gefunden zu haben, musste nun A. Freud folgendes sagen:

"Im grossen und ganzen bleibt (...) die psychoanalytische Pädagogik hinter dem Ziel zurück, das sie sich eingangs gestellt hat. Die unter dem neuen Regime aufwachsenden Kinder mögen in mancher Hinsicht anders sein als die Kinder früherer Generationen. Sie sind aber nicht freier von Angst und Konflikten und darum neurotischen und psychischen Störungen nicht weniger ausgesetzt. Der Fehler liegt hier nicht in einem Versagen des erzieherischen Handelns, sondern in unseren unberechtigten Erwartungen. Streng analytisches Denken sollte uns darauf vorbereiten, dass die Suche nach einer eindeutigen 'Wurzel' der Neurose so unrealistisch ist wie die Hoffnung auf eine auf Erziehung gegründete Neurosenprophylaxe. Psychoanalytische Erfahrung zeigt, dass die Neurosen der Preis sind, den die Menschheit für die Kulturentwicklung zahlt. (...) Das meiste, was eine verständnisvolle Erziehung hier leisten kann, ist, dem einzelnen Kind zu Konfliktlösungen zu verhelfen, die mit einem Modikum von psychischer Gesundheit verträglich sind. Wo der innere Zwiespalt zu gross ist, bleiben pathologische Kompromissbildungen zwischen Trieb, Ich und Ueber-Ich trotz aller äusseren Bemühungen unvermeidlich" (Freud, A. 1968, S. 17 f.).

Schon vor dem 2. Weltkrieg und erst recht nachher nahm das Interesse der Psychoanalytiker an pädagogischen Fragen rasch ab. Wie obiges Zitat zeigt, machte sich nun ein pädagogischer Pessimismus breit (Füchtner 1979); die Forschung wandte sich mehr der frühen seelischen Entwicklung zu (Spitz 1983), und die Psychoanalytische Pädagogik verlor sukzessive an Bedeutung. Einige Bewegungen, wie die antiautoritäre Strömung in den sechziger Jahren, suchten pädagogische Erkenntnisse der Psychoanalyse wieder fruchtbar zu machen. Nach Füchtner ist der tiefe Gehalt der Psychoanalytischen Pädagogik verloren gegangen, weil diese "keine handlichen Rezepte" geben kann, wie sie heute verlangt werden (vgl. Füchtner 1979, S. 27). "Angesichts des psychischen Elends unter Kindern und des damit verbundenen therapeutischen Aufwands ist es aber nicht ausgeschlossen, dass die Psychoanalytische Pädagogik wegen ihres prophylaktischen Ansatzes eines Tage wiederentdeckt wird" (Füchtner 1979, S. 28). Ein Anwendungsbereich der Psychoanalytischen Pädagogik ist erhalten geblieben: die Kindertherapie. In ihr finden sich viele pädagogische Elemente; auf deren Abgrenzung von der Schule soll später noch genauer eingegangen werden (vgl. 6.5.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ausser Zulliger die Psychoanalytische Pädagogik wenig für den Schulbereich geleistet hat, und dass sich diese Situation bis heute nicht fundamental verändert hat. Es ist allerdings anzumerken, dass viele Ansätze in der Pädagogik einen psychoanalytischen Ursprung haben (z.B. A.S. Neill, Ruth Cohn, Gordon etc.).

5.2.2. Zielsetzungen der Psychoanalytischen Pädagogik in der Schule

Die Psychoanalyse, verstanden als umfassende Lehre vom Unbewussten, ging ursprünglich von der Einzelperson und nicht von der Gruppe aus. Das Verhalten der einzelnen Individuen erwies sich jedoch auch als wesentlich durch interpersonelle Prozesse und durch die Kultur mitbedingt. Deshalb begann man in der Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik auch soziologische, anthropologische und ökonomische Erkenntnisse anzuwenden. Im Wesentlichen beschränkten sich aber psychoanalytisch orientierte Autoren darauf, die Schule im Zusammenhang mit der Kindertherapie, der Lehrerrolle und mit der Problematik der Institutionalisierung der Schule zu betrachten (vgl. Fürstenau 1974, S. 264 f.). Aus der Sicht der Psychoana-

lyse ist es wichtig - einen gewissen Entwicklungsstand vorausgesetzt - dem Kind eine Erziehung in der Gruppe zu ermöglichen als nützliche Ergänzung zur familiären Erziehung. Die Erziehung zur Kooperationsfähigkeit in der Schule stellt einen wichtigen Aspekt jeder Erziehung dar. Dies beweist das Bedürfnis nach einer Vorschulerziehung in Deutschland, welche heute schon 40% der drei- bis sechs-jährigen Kinder erfasst (vgl. Füchtner 1979, S. 77). Weshalb von psychoanalytischer Seite Wert auf die Schulerziehung gelegt wird, soll nun kurz dargestellt werden.

Befindet sich der Säugling anfangs noch in einer objektlosen Gemeinschaftsrelation, entwickelt er schon im ersten Lebensjahr eine erste Paarrelation zur Mutter. Das Kind ist aber noch ungemein selbstbezogen und kann nur sich lieben. Nach Freud ist diese egoistische Phase nötig, um andere lieben zu lernen und gemeinschaftsfähig zu werden (vgl. primärer Narzissmus).

"Es ist das Kind gerade in jenen ersten Jahren, welche später von der Amnesie verhüllt werden, das diesen Egoismus häufig in extremer Ausprägung zeigt, regelmässig aber deutliche Ansätze dazu oder richtiger Ueberreste davon erkennen lässt. Das Kind liebt eben sich selbst zuerst und lernt erst später andere lieben, von seinem Ich an andere opfern. Auch die Personen, die es von Anfang an zu lieben scheint, liebt es darum, weil es sie braucht, sie nicht entbehren kann, also wiederum aus egoistischen Motiven. Erst später macht sich die Liebesregung vom Egoismus unabhängig. Es hat tatsächlich am Egoismus lieben gelernt" (Freud 1916-17, S. 208).

Die anfängliche Unfähigkeit zur Kooperation führt oft zu Konflikten in der Familie. Die Beziehungsproblematik der Kinder untereinander, die Eifersucht, das Streben nach Zuwendung der Eltern deutet Freud im folgenden an: "Das Kind ist absolut egoistisch, es empfindet seine Bedürfnisse intensiv und strebt rücksichtslos nach ihrer Befriedigung, insbesondere gegen seine Mitbewerber, andere Kinder, und in erster Linie gegen seine Geschwister" (Freud 1900, S. 255 f.). "Seine Geschwister liebt das kleine nicht notwendigerweise, oft offenkundig nicht. Es ist unzweifelhaft, dass es in ihnen seine Konkurrenten hasst" (Freud 1916-17, S. 208).

Weil das Kind nicht ohne eigenen Schaden an der Feindseligkeit zu den Geschwistern oder anderen Kindern festhalten kann, wird es schliesslich zur Identifizierung gezwungen. Durch diese verwandelt sich das ursprünglich feindselige Gefühl des Kindes in ein soziales, welches Grundlage für Massen- und Gemeinschaftsgefühl darstellt. Wolffheim sieht die Hauptaufgabe der erweiterten Gemeinschaft der Schule darin, dem Kinde "Sublimierungsmöglichkeiten und Ersatzbefriedigungen für Triebverzicht" zu bieten (Wolffheim 1966, S. 134). Nach Zulliger muss die Schule "die Pflege des Gemeinschaftsgefühls ebenso zu ihrer Aufgabe machen, wie etwa das Erreichen von mehr theoretischen, wissenschaftlichen Zielen" (Zulliger in Kasser 1963, S. 98). Grundsätzlich kommt der Schule die Aufgabe zu, das Kind aufs Leben vorzubereiten. Die vom Kind zu leistenden Anpassungen sollen vom Lehrer dosiert und mittels der ausgleichenden Erziehungsmittel "Liebe und Strenge" in adäquater Weise verlangt werden. Es ist aber nicht eine Mischung zwischen Liebe und Strenge gemeint, "es ist eine ganz bestimmte Haltung des Erziehers und Lehrers, die er sich bewusst durch Selbsterziehung oder aber unter Zuhilfenahme der Psychotherapie aneignen kann, und die, einmal errungen, Gewähr dafür bietet, dass er seinen Schülern seelisch in keiner Weise schadet" (Zulliger 1943, S. 94 f.). Die Familie allein kann ihre Erziehungsaufgaben nicht erfüllen und braucht Hilfe. Zulliger hält die Schule als "autoritative Instanz", welche dem Kinde neben den Eltern am nächsten steht, für geeignet, der Familie in der Erziehung beizustehen (vgl. Zulliger zit. nach Kasser 1963, S. 97).

Allerdings kann die Schule das Elternhaus niemals ersetzen, die ausserfamiliale Sozialisation kann nur Kompletttierung sein und hängt vor allem davon ab, inwieweit diese an den familialen Erfahrungen der Kinder ansetzt (vgl. Füchtner 1974, S. 79 f.). Dass dabei die Fähigkeit des Erziehers, sich in das Kind versetzen zu können, eine grosse Rolle spielt, ist evident und soll später noch genauer referiert werden.

5.2.3. Kritik der Psychoanalytischen Pädagogik an der Schule als Institution

Ansatzpunkte zur Kritik der Schule sieht die Psychoanalytische Pädagogik einerseits darin, dass in ihr nicht tiefenpsychologische Grundlagen im Vor-

dergrund stehen. "Verhaltenstheoretische und andere psychologische Ansätze, die ihrer theoretischen Orientierung wegen und unter dem Kosten-Nutzen-Gesichtspunkt attraktiver erscheinen, beherrschen die pädagogische Psychologie" (Füchtner 1979, S. 96). Füchtner kritisiert hier vor allem, dass heute lediglich Ansätze Prävalenz haben, die das Unbewusste negieren und nicht nach der wirklichen Aetiologie von Erziehungs- und Schulproblemen fragen. In diesem Sinne setzt die Kritik auch bei Zulliger schon an, der beklagt, dass die Schule keine Erziehungsstätte sei und sie nur zu einer werden könne, wenn sie in erster Linie verstehen und helfen wolle (Zulliger 1921). Dies ist nach Ansicht der Psychoanalyse nur mit dem Wissen um unbewusste Vorgänge im Menschen möglich.

Auf der andern Seite steht ein gesellschaftskritischer Ansatzpunkt, der schon bei Bernfeld zum Tragen kommt und von Füchtner in der Weise zusammengefasst wird, dass in der Gesellschaft, den Institutionen und Familien Auswirkungen von Herrschaftsstrukturen im Spiele sind, welche pathologisierend wirken (vgl. Füchtner 1979, S. 97). Im Rahmen dieser Arbeit kann aber auf diesen Ansatzpunkt der Kritik nicht näher eingegangen werden, weil Möglichkeiten gesucht werden sollen, die innerhalb der herrschenden Gesellschaftsstruktur zu einer Verbesserung der kognitiven und emotionalen Fähigkeiten der Schüler führen könnten. Dass dieses Bemühen von Erfolg gekrönt sein kann, hat nicht zuletzt Zulliger mit seiner Arbeit in der Schule bewiesen (vgl. Füchtner 1979, S. 54). Seine Tätigkeit demonstriert, dass Veränderungsmöglichkeiten brachliegen, welche sich bei deren Nutzung für das Leben eines Individuums, für dessen Umgebung und ebenso für seine Nachkommen in einer späteren Generation tiefgehend auswirken können.

Wie schon erwähnt, sieht Zulliger im Verhältnis von Lehrer und Kind in der Schule den hauptsächlichen Punkt, der Anlass zur Kritik bildet. Auch Furstenuau (1974) setzt hier an und beschreibt, dass Lehrer weder kognitiv noch emotional darauf vorbereitet sind, die Bedürfnisse der Kinder zu verstehen und diese auf dem Wege vom Lustprinzip zum Realitätsprinzip richtig anzuleiten. Er ist der Meinung, dass die Schule zwar als Institution einen pädagogischen Zweck hat, dass sie aber eine seelische Entwicklung favorisiert, die dazu in schroffem Gegensatz steht. Die Institution Schule ist von

einem Motiv- und Einstellungsgegensatz durchzogen, in dem sich die Antinomik der Gesellschaft widerspiegelt (vgl. Fürstenau 1974, S. 279). Für Fürstenau ist der Einfluss der funktionalen Faktoren der Schulinstitution so stark, dass die Erziehungsbemühungen des Lehrers praktisch wirkungslos bleiben müssen und auch sein Verhalten von ihnen wesentlich determiniert ist. "Der von den institutionellen (organisatorischen) Gegebenheiten einschliesslich den Ausbildungsbedingungen und -anforderungen ausgehende Druck auf die Inhaber der Lehrerrolle ist derart, dass ein Spielraum pädagogisch angemessener, verantwortlicher, situationsbezogener Entscheidungen und Handlungen in der Schule nicht mehr gegeben ist." (Fürstenau 1974, S. 281). Auch Müller (1983) sieht in der Institution Schule vorwiegend ungünstige Gegebenheiten, und sie verursacht seiner Ansicht nach durch ihre von der Familie so differierenden Struktur Ängste und Aggressionen bei Schülern und Lehrern. Dieses Sondermilieu der Schule erlaube nur eine fixierte Art der Gefühlsäusserung, es bestehe eine bedürfnismässige Abhängigkeit vom Lehrer, die den Schüler dazu bringe, dass er den Lehrstoff, wenn auch unwillig, aufnehme (vgl. Müller 1982, S. 156).

Mag diese Kritik an der Institution viele immanent wichtige Punkte hervorheben - leider gibt sie wenig Anregungen zur Verbesserung der Situation. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass Vorschläge zur Veränderung heute vorwiegend von der therapeutischen und sonderpädagogischen Seite herkommen, welche die Gesellschaftsrealität teilweise einbezieht, diese aber nicht einfach umwerfen will, sondern in ihr arbeitet. Da ist etwa die "Institutionelle Pädagogik" in Frankreich zu erwähnen, die viele Elemente der Freinet-Pädagogik entlehnt und der Tätigkeit der Gruppe in einer Schule hervorragende Bedeutung zuordnet. Das psychoanalytisch inspirierte Miteinander in der Schulklasse kennt kein oben und unten und keine institutionalisierte Autorität des Lehrers. Das Klima ist gemeinsam gesteuert und den Beziehungen liegen "Freundschaft und Vertrauen" zugrunde (vgl. Füchtner 1979, S. 123). Die Atmosphäre ist vorwiegend vom Emotionalen bestimmt und das "Lebens-Ich" des Schülers ist nicht vom "Lerner-Ich" abgespaltet, wie sonst in der Schule üblich (Rumpf 1976). In dieser Kritik deutet Rumpf an, dass hauptsächlich im Fehlen der zwischenmenschlichen Bedeutung im Unterricht ein Mangel liegt. Auch Strauch (1976) kritisiert das Fehlen einer emotionalen Grundlage und sieht darin die Ursache,

dass in der Schule wenig gelernt wird, denn "überall, wo Gefühle fehlen, erfolgt kein Lernen" (Strauch 1976, S. 24). Gefühle sind aber im Klassenzimmer immer existent, weshalb Neidhardt (1977) diesen Ansatz erweitert. Er sieht die Problematik darin, dass Emotionen von Schülern und Lehrern nicht in eine lernfördernde Atmosphäre umgesetzt werden können. Anstösse dazu müssten vom Lehrer her kommen. Neidhardt kritisiert in diesem Zusammenhang, dass man den Lehrer entweder in einen Therapeuten verwandeln wolle oder ihn hilflos dem Schicksal überlasse, indem man rein theoretisch das Unterrichtsgeschehen im Sinne der Psychoanalyse untersuche. Neidhardt versucht im Bereich Unterricht die wechselseitige Integration von Psychoanalyse und Pädagogik fortzusetzen und knüpft dabei an Zulligers Konzept der deutungsfreien Spieltherapie an (vgl. Füchtner 1979, S. 117). Neidhardt will Schulgeschehen so gestalten, dass didaktische und psychodynamische Momente ineinanderfließen und in kognitiven und emotionalen Interaktionsprozessen zu einer Einheit werden. In diesem Modell wendet sich der Erzieher durch Arrangements im Unterricht direkt an das Unbewusste im Kinde, weckt dadurch Emotionen, mit denen sich die Klasse und der Lehrer auseinandersetzen. Allerdings muss gesagt werden, dass Neidhardt dieses Modell mit verhaltensgestörten Kindern erarbeitet hat und es ist offen, inwieweit es für die schulische Normalpraxis anwendbar ist. Immerhin wird transparent, wie stark auch dieses Modell die Wichtigkeit der emotionalen Prozesse für das Lernen hervorhebt.

Auf dem Gebiete der psychoanalytischen Schulführung kann man deshalb Zulliger als Pionier sehen, der dieses primäre Problem schon früh erkannt hat und eine für die damalige Zeit revolutionäre Schulpraxis führte. Wie er dabei vorgegangen ist, soll Thema des nächsten Kapitels sein.

5.3. Zusammenfassung in Thesen

Freud selber machte keine expliziten Ausführungen zur Problematik der Schule. Die Relevanz der Schulerziehung kann aber aus den Aussagen seiner Schüler deduziert werden, welche in der Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik mitarbeiteten. Die speziellen theoretischen und praxisbezogenen Ausführungen Zulligers sollen in diese Thesen allerdings nicht einbezogen werden.

1. Erziehung ist Kulturanpassung

Auf seinem Weg vom kleinen "Primitiven" zum Erwachsenen macht jedes Individuum die menschliche Kulturentwicklung in starker Verkürzung durch. Von Natur aus ist der Mensch dissozial und wird in der Erziehung zu Triebverzicht und kulturell adäquaten Sublimierungen gezwungen. Die dazu primär konträre Intention des Säuglings zu permanenter Lustbefriedigung kann vom Erzieher nur wegen der totalen Abhängigkeit des Kindes von ihm zur Lustversagung und Triebverzicht umfunktioniert werden. Basis dieses Prozesses bildet die Identifikation des Kindes mit seinen Erziehungspersonen. Kulturelle Leistungen sind also prinzipiell fundamental umgekehrte Triebe, welche durch rationale Realitätsbewältigung ersetzt wurden. Die Funktion der Erziehung in diesem Adaptionsprozess ist vor allem bei Freud vage; bei seinen Schülern - Zulliger ausgenommen - war sie anfänglich zwar bedeutend, mit dem Niedergang der Psychoanalytischen Pädagogik machte sich aber eine sukzessive Resignation in bezug auf die Relevanz der Erziehungsfaktoren breit.

2. Verstehen und Helfen

Die notwendige Adaption an unsere Kulturnormen durch Triebverzicht stellt eine bedeutende Leistung des Kindes dar. In der Negation des psycho-sexuellen Entwicklungsgangs und der Nichtanerkennung der kindlichen Verichtsleistungen kann die Aetiologie einer späteren Neurose liegen. Ausserdem muss in der Erziehung die Existenz des unbewussten Seelenlebens berücksichtigt werden, was den ganzen Komplex von "Schuld und Sühne" auf ein anderes Niveau hebt. Strafen haben somit keine Existenzberechtigung mehr in den Schulen (vgl. Meng 1961, S. 71 ff.). Aus den Konsequenzen der Theorie Freuds erwächst dem Erzieher und Lehrer die Verpflichtung, durch verstehendes Einfühlen in die kindliche Psyche den Kindern zu helfen, adäquate Sublimationsformen zu finden. In unserer Kultur muss aus psychoanalytischer Sicht ausserdem davor gewarnt werden, das Kind primär auf das Ziel der "Bravheit und Anpassung" hin erziehen zu wollen (vgl. Wolffheim, Biermann 1977, S. 13).

3. Ich-Stärkung

Nach Freud muss die Erziehung einen Weg suchen zwischen Gewähren-lassen und Versagung. Ursprünglich bezog sich diese Formulierung primär auf den Umgang mit den infantilen Triebregungen. Die Forschungen auf dem Gebiete der Ich-Psychologie haben dazu geführt, dass diese Formel auch in der Pädagogik eine Ausweitung erfahren hat. "Versagen heisst nun, das Kind daran zu hindern, mit seinen Kräften in die Realität einzugreifen, gewähren heisst, dem Kind die - evtl. risikoreiche-Auseinandersetzung mit der Realität zu erlauben" (Füchtner 1979, S. 60). Im Zentrum der Ich-Stärkung stehen die Ausgestaltung der Umwelt des Kindes in dem Sinne, dass es in dieser immer Herr der Situation zu bleiben vermag und sich aufgrund des freundschaftlichen und ermutigenden Verhaltens des Erziehers mit ihm identifizieren kann. Ich-Stärkung des Kindes impliziert wesentlich Ich-Stärke des Erziehers.

4. Erziehung der Erzieher

"Ein Erzieher kann nur sein, wer sich in das kindliche Seelenleben einfühlen kann, und wir Erwachsenen verstehen die Kinder nicht, weil wir unsere eigene Kindheit nicht mehr verstehen" (Freud 1913, S. 419). Freud und seine Schüler betrachten die profunde psychoanalytische Schulung (eventuell kombiniert mit einer eigenen Analyse) als einzig realistischen Weg, das hohe Ziel eines optimal gesunden Ich beim Kind zu realisieren und neurosenprophylaktisch zu wirken. Füchtner (1979) scheint dies angesichts der realen sozio-kulturellen Prämissen utopisch; er sieht in einer Umgestaltung der sozialen Verhältnisse und der Schule als Institution einen realistischeren Ansatz.

5. Erziehung zur Kooperationsfähigkeit

Die Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit gilt aus der Sicht der Psychoanalyse lediglich als nützliche Ergänzung der familialen Erziehung. Kooperativ wird ein Kind erst, wenn es seine libidinösen Besetzungen

von den Eltern abziehen und auf andere Personen richten kann. Diese Fähigkeit entwickelt sich in der Latenzperiode. Basis für die Sozialisation bleibt aber die Familie, denn der Lohnerzieher in der Schule kann und will oft an der kindlichen Entwicklung prinzipiell nicht interessiert sein. Ausserfamiliäre Sozialisation hängt davon ab, ob der Lehrer emotional kompetent ist, an die familiäre anzuschliessen und diese zu erweitern.

6. Schlussfolgerungen

Die meisten psychoanalytisch orientierten Autoren kritisieren die Schule in bezug auf ihre einseitige Orientierung auf Stoffvermittlung und Vorbereitung auf Wirtschaftsfähigkeit. Die öffentliche Erziehung nehme immer mehr die Merkmale der industriellen Produktion an und der Lehrer, gefangen in diesen Prämissen und der Konfrontation mit den Kindern, welche sich den Lehrerforderungen entgegenstemmen, gerate unter enormen psychischen Druck. Einen Ausweg sieht man in der Veränderung der Gesellschaftsrealität (Bernfeld, Horkheimer, Adorno, Füchtner, Fürstenau etc.). Andere Autoren betonen die Notwendigkeit des Ausbaus der emotionalen Kompetenz des Lehrers, doch existieren neben der eher utopischen Möglichkeit der Einzelanalyse bis heute wenig praxisorientierte Ansätze. Inwieweit Zulligers Ansatz der "geführten Gruppenerziehung" die Effizienz der Schule im Hinblick auf die Ich-Stärkung der Schüler zu erhöhen vermag, soll anschliessend diskutiert werden.

6. DIE PRAKTISCHE ANWENDUNG DER PSYCHOANALYSE IN DER SCHULE DURCH HANS ZULLIGER

6.1. Das Umfeld Hans Zulligers

Zulligers psychoanalytisch-pädagogisches Lebenswerk ist eng mit seinem persönlichen Lebenslauf und mit seiner regionalen Umwelt verknüpft. Er arbeitete 47 Jahre als Lehrer in der Berner Gemeinde Ittingen und erhielt so einen tiefen Einblick in das Denken und Fühlen des Volkes und in die Verwurzelung der einfachen Bauern und Handwerker in der Natur und den Mythen. Aus diesem Fundus schöpfte Zulliger auch viele Ideen für seine bekannten schriftstellerischen Arbeiten, für die er etliche Literaturpreise erhielt. Zulliger unterrichtete fast ausschliesslich an der Dorfboberschule und hatte es in dieser Stufe mit einer intelligenzmässig negativen Auslese zu tun. Die Kinder stammten aus dem Bauern- und Handwerkermilieu, was auch aus seinen Fallbeispielen zu entnehmen ist (vgl. Zulliger 1927, S. 11). Zusammen mit der ländlichen Umgebung ist dies zwar nicht die Population, mit der heute ein Grossteil der Lehrer konfrontiert ist; trotzdem wird hinter Zulligers Aussagen Allgemeingültigkeit transparent. Ausserdem wollte er kein "Rezeptbuch für Erziehung" (Zulliger 1961a, S. 144) schreiben, sondern Diskussionen anregen.

Zulligers Bekanntschaft mit der Psychoanalyse erfolgte nicht in traditioneller Weise auf Hochschulebene. Aus persönlichem Interesse verfolgte er das Entstehen der psychoanalytischen Bewegung und trug selbst massgeblich zur Ausgestaltung der Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik bei. Die "seltsame Geschichtslosigkeit" (Rehm 1968) seiner Werke auf psychologisch-pädagogischem Gebiet ist wohl hauptsächlich auf Zulligers unorthodoxe Arbeitsweise und unsystematische Darstellungsart zurückzuführen. Es lassen sich aber vier Perioden in Zulligers Entwicklung zu einem der einflussreichsten Kinderanalytiker und zum wohl bedeutendsten Lehrer in der Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik nachvollziehen.

6.1.1. Biographie

Hans Alfred Zulliger wurde am 21. Februar 1893 in Mett bei Biel als ältester Sohn eines Uhrenarbeiters geboren. Durch grosse Sparsamkeit war es den Eltern gelungen, ein Haus zu erwerben und neben der Arbeit noch Kleintierhaltung zu betreiben. "Es hatte einen Stall- und Scheunentrakt, und wir wurden nebenbei zu Kleinbauersleuten, züchteten Ziegen, Schafe, Kaninchen, Hühner, pflegten einen grossen Gemüse- und Blumengarten, pflanzten Rüben und Kohl, ernteten Heu und Emd'" (Zulliger zit. nach Kasser 1963, S. 28). Das Anwesen lag weitab vom Dorf, und Hans Zulliger lernte in seinen Streifzügen als Knabe die Seeländer Landschaft kennen und lieben. Hier entstanden auch seine besondere Affinität zur Natur und zur Landschaft und seine unerschöpflichen Kenntnisse über die Art und Weise des kindlichen Naturerlebens.

Nach vier Jahren Grundschule besuchte Hans Zulliger das Progymnasium in Biel. Sein Wunsch war es, später Musiker oder Maler zu werden. Mangels finanzieller Möglichkeiten verzichtete er auf diese Laufbahn und trat 1908 ins Lehrerseminar Hofwil-Bern ein. Die vierjährige Seminarzeit schloss er mit Erfolg ab und fand "gleich darauf seine erste und einzige Stelle in Ittingen" (Kasser 1963, S. 30). Im Laufe seiner Lehrertätigkeit verwuchs er immer mehr mit dieser Gemeinde, in der das bauerliche Element noch dominierte. Durch seine lange Tätigkeit an einem Ort gewann er einen profunden Einblick in die Familien des Dorfes und in die Psychodynamik eines mehr oder weniger in sich geschlossenen Teils der Gesellschaft. Hans Zulliger verstand es deswegen immer wieder, Bauern für die Aufnahme eines Pflegekindes zu motivieren. Auch er hatte mit seiner Frau, einer ehemaligen Lehrerin, neben den eigenen auch zahlreiche angenommene Kinder grossgezogen. "Meine vielfältige Arbeit hätte ich nicht bewältigen können ohne meine Frau, die mir unentwegt ein tapferer Kamerad ist. (...) Ohne diese Kameradschaft wäre niemals das aus mir geworden, was ich bin. Denn ohne Anfechtungen sowohl von aussen als auch von innen vollzog sich meine Entwicklung nicht" (Zulliger zit. nach Kasser 1963, S. 34). Mit den "Anfechtungen" sind die Schwierigkeiten, die Zulliger wegen seinen Kontakten zur Psychoanalyse hatte, gemeint. Schon im Seminar war er durch dessen Direktor mit den Lehren Sigmund Freuds in Berührung gekommen und

hatte sich damit einem sehr beargwohnten Gebiet zugewendet. Den entscheidenden Anstoss, sich ganz der Psychoanalyse zu widmen, erhielt Zulliger aber durch den Zürcher Pfarrer Oskar Pfister, bei dem er viel lernte und sich auch einer Analyse unterzog. Ohne seine Eigenständigkeit zu verlieren, nahm Zulliger die Anregung Pfisters über die Anwendung der Freudschen Lehre bei Jugendlichen auf, die sogenannte "Pädanalyse" (Pfister 1929), und versuchte sie auf dem Gebiete der Volksschule anzuwenden. "'Am Anfang betrieb ich das, was man heutzutage als 'kleine psychoanalytische Kinderpsychotherapie' bezeichnen würde. Ich tat es nach dem Vorbilde Pfisters, nachdem ich mich selber hatte analysieren lassen und (...) auch zahlreiche Schriften Freuds (...) studiert hatte. Es war während einer Zeit, da die Psychoanalyse auch in der Schweiz in heftigster Weise angefochten wurde. (...) Also arbeitete ich gänzlich im Stillen (...) - und ich hatte Anfängerglück'" (Zulliger zit. nach Kasser 1963, S. 38).

Nach und nach publizierte Zulliger die Resultate seiner praktisch-psychoanalytischen Arbeit mit den Kindern und wurde damit in der europäischen Fachwelt bekannt. Zahlreiche Ehrungen wurden ihm zuteil, darunter zwei Ehrendokortitel durch die Universitäten Bern und Heidelberg. Zu solchen Ehrungen war er als Autodidakt im besten Sinne gekommen. Als Wissenschaftler aus der Praxis für die Praxis erschlossen sich ihm aus der Synthese tiefenpsychologischer Theorie und pädagogischer Arbeit in seinem "Laboratorium in Ittingen" originelle Funde (vgl. Zierl 1963, S. 85 f.). Auch auf dem Gebiete der Psychodiagnostik verschaffte sich Zulliger Anerkennung.

Nicht nur den zahlreichen Zuhörern in Seminaren, Hörsälen und am Radio, sondern auch den Lesern seiner Bücher wurde es zum Erlebnis, "wenn Hans Zulliger aus der Fülle seiner Erfahrungen referierte, - schlicht erzählend, anschaulich dicht und bildkräftig in seinen Falldarstellungen, klar und einleuchtend in seinen Schlüssen, - überzeugend über allem durch die Intensität seiner menschlichen Aussage, durch seine allgegenwärtig spürbare liebevolle Zuwendung zum Kind" (Zierl 1963, S. 87 f.).

Zulligers arbeitsreiches, schöpferisches und erfülltes Leben endete plötzlich nach kurzer Krankheit. Er starb 1965 im Alter von 72 Jahren.

6.1.2. Die Bedeutung der psychoanalytischen Lehre im Werk Hans Zulligers

6.1.2.1. Die Experimentierphase: 1917 - 1927

Nachdem Zulligers Interesse für die Psychoanalyse geweckt war, wurde es ihm sehr wichtig, die neue Lehre für die Praxis der Volksschule fruchtbar zu machen. Wie schon erwähnt, schloss er sich dabei anfänglich eng an Pfister an. Bei Pfister sind Psychoanalyse und Erziehung weithin identisch. Sein System der "Pädanalyse" ist ein Konglomerat aus den methodischen Zielsetzungen der Psychoanalyse und religiösen Vorstellungen. Auf Grund seiner seelsorgerischen Tätigkeit ist Pfisters Methode religiös-ethisch und damit stark erzieherisch determiniert. Sehr zum Leidwesen Freuds war Pfisters Erziehungskonzept zu sehr durch die "Armseligkeit von Adler" beeinflusst (vgl. Rehm 1968, S. 124). Für Zulliger bleibt Pfister in dieser ersten Periode das eigentliche Vorbild, und er bezieht sich in seinen ersten Veröffentlichungen auch hauptsächlich auf ihn und seine "Pädanalyse". Zulligers anfängliches Anliegen in der Schule galt dem Einzelfall; er wollte Schülern mit charakterlichen oder psychogenen Lernstörungen helfen.

Seine Berichte bis 1927 sind durch die Intention charakterisiert, die aus den Beobachtungen deduzierten Einsichten in seelische Störungen seiner Schüler zuerst durch ein Elterngespräch vorzuklären und in der direkten Interpretation zu beheben. Dabei bediente er sich des "freien Aufsatzes" (Zulliger 1921) als einer Variante des Assoziierens, des Traumberichts und dessen verbalen Interpretationen durch die Schüler. Im Einzelgespräch wurde darauf versucht, die notwendige Distanz zum Konflikt herzustellen.

Seine ersten Versuche, psychoanalytische Erkenntnisse in die Volksschulpraxis zu tragen, kommen uns gewagt vor, vor allem die Traum- und Verhaltensdeutungen. Doch Zulliger selbst bekennt, anfänglich an der "'psychoanalytischen Kinderkrankheit'" gelitten zu haben, indem er "alle Erscheinungen des unbewussten Seelenlebens schnell und nach einem gewissen Schema oder Dogma auszudeuten die Tendenz hatte" (Zulliger 1921, S. 145). Er war sich bewusst, dass er im Experimentierstadium stand. "Die Fruchtbarmachung der Freudschen Lehren für die Volksschulpädagogik steht in den Anfängen und muss erst ausprobiert werden" (Zulliger 1927, S. 4).

In diesen frühen Arbeiten Zulligers wird schon spürbar, in welchem Masse er eine von ihm selbst vom Erzieher geforderte Qualität besass, nämlich die "innere Freiheit" (Zulliger 1923, S. 69) und charakterliche Integrität, auf die es neben profunder Kenntnisse der Psychoanalyse beim psychoanalytisch orientierten Erzieher entscheidend ankommt. Vor allem in dieser Periode ist auch Zulligers Anlehnung an die Erkenntnisse der Individualpsychologie Adlers deutlich spürbar (vgl. Zulliger 1923, S. 72). Wie weit er davon in späteren Werken, in denen er von individualpsychologischen Termini deutlich abrückt, noch Gebrauch macht, soll später Gegenstand meiner Untersuchungen sein.

In die Zeit der ersten Schaffensperiode fielen auch die Anfänge von Zulligers Tätigkeit als Erziehungsberater in Ittingen. Hin und wieder brachten Bekannte ihre Kinder zu ihm als diese "irgendwelche erzieherischen Schwierigkeiten zeigten, und daraus entwickelte sich allmählich eine nebenamtliche Privatpraxis" (Zulliger 1957a, S. 7). In der Behandlung dieser Kinder ging er nicht anders als bei seinen Einzelfällen in der Schule vor; er deutet aber schon an, "dass es bei Kindern oft genügt, ihnen einen Anstoss zu geben, an dem sich ihre natürlichen Entwicklungs- und Heilkräfte in einem Masse steigern und frei verfügbar werden, um die 'Heilung' selbsttätig und vollständig zuwege zu bringen" (Zulliger 1927, S. 149).

Ist die erste Schaffenszeit auch geprägt von vielen undifferenzierten Begriffen, gewagten Deutungen usw., so werden in ihr Zulligers Intuition, seine undogmatische Handhabung der Psychoanalyse, seine genaue Beobachtungsgabe, der gute emotionale Kontakt zum Kind schon in den Konturen sichtbar und finden ihre langsame Perfektionierung in der auch theoretisch besser fundierten folgenden Arbeitsperiode.

6.1.2.2. Grundlegung der Psychoanalytischen Pädagogik für die Schule: 1927-1937

In dieser zweiten Periode entwickelte Zulliger als Kernstück eine Theorie des Schüler-Lehrer-Verhältnisses. Die von Zulliger erwünschte Art von

Interaktion nannte er "Psychoanalytische Pädagogik" (Zulliger 1936).¹⁾

Zulliger war der Auffassung, dass wegen des natürlichen Entstehens libidinöser Bindungen zwischen Erzieher und Schüler eine Beziehung hergestellt werden müsse, die nicht von einer Paar-Relation geprägt sei. Diese neue Art von Bindung sah er im Verhältnis "Führer und Masse" verwirklicht; heute spricht man von der Relation Lehrer-Gruppe. Ich werde Theorie und Praxis von Zulligers Gruppenerziehung in einem späteren Kapitel darstellen.

Zulliger stützt sich in der Ausgestaltung seiner Theorie fast ausschliesslich auf Freuds Schrift "Massenpsychologie und Ich-Analyse" (Freud 1921) und auf dessen Arbeiten über den Uebertragungsbegriff. Für die teilweise Abwendung von der Einzelfallarbeit in der Schulklasse zur sozialpsychologisch orientierten Führung fand Zulliger kein Echo bei Pfister:

"Er [Pfister] konnte nicht recht billigen, dass ich, je erfahrener und älter ich wurde, die psychanalytische Pädagogik mehr und mehr als eine kollektiv-sozialpsychologische Angelegenheit betrachtete und die Einzelbehandlungen im Sinne der 'kleinen Psychotherapie' weitgehend ausschaltete - die Schüler, die eine solche nötig hatten, führte ich (...) zu Psychoanalytikern (...). Denn inzwischen war dieses Fach der psychoanalytischen Praxis aufgekommen und hatte sich von der psychoanalytischen Pädagogik abgezweigt, auch von der Erwachsenenanalyse" (Zulliger zit. nach Kasser 1963, S. 39).

1) Der in der allgemeinen psychologischen Literatur verwendete Terminus Psychoanalytische Pädagogik impliziert in Theorie und Praxis die Anwendung der Psychoanalyse in der Erziehung im allgemeinen oder in der Erziehung des einzelnen Kindes. Mit seinem Begriff der Psychoanalytischen Pädagogik meint Zulliger hingegen seine Theorie und Praxis der Gruppenerziehung oder der Gemeinschaftserziehung. Der Klarheit halber wird deshalb in dieser Arbeit der Begriff Psychoanalytische Pädagogik im Sinne Zulligers mit dem Terminus Gruppen- oder Gemeinschaftserziehung bezeichnet (Zitate ausgenommen).

In jener Zeit gab es neben ihm und Edith Buxbaum keine nennenswerten Autoren, welche sich mit der Anwendung der Psychoanalyse auf Gruppen beschäftigt haben. Deshalb können Zulligers Arbeiten als wichtiger Beitrag zur von dieser Zeit an systematisch ausgebauten Verhaltenslehre betrachtet werden (vgl. Rehm 1968, S. 144). Zulliger war der Ansicht, dass seine Gruppenerziehung im Vergleich zur Einzelfallhilfe für das gestörte Kind eine universelle Bedeutung hatte.

Trotzdem empfahl er aber, "das eine zu tun und das andere nicht zu lassen" (Zulliger 1936, S. 359). Auch er hielt sich an diesen Grundsatz, wandelte aber seine Technik in die von ihm entwickelte deutungsfreie Spieltherapie ab. Aus Kinderbeobachtungen und eigenen therapeutischen Erfahrungen mit Kindern entwickelte Zulliger in den Jahren 1930-1935 seine Spieltherapie. Von den Versuchen Anna Freuds und Melanie Kleins, die ebenfalls die Bedeutung des kindlichen Spiels für die Kinderanalyse erkannten, will Zulliger erst später erfahren haben (vgl. Zulliger 1979, S. 71 f.). Sein grosses Verständnis für das symbolische Denken des Kindes und seine handwerkliche Geschicklichkeit verhalfen ihm dazu, mit einfachen Materialien der Phantasie der Kinder alles bereitzustellen, was diese zur Exploration und Aufarbeitung ihrer Konflikte benötigten. Die theoretischen Grundlagen seiner Spieltherapie legte Zulliger in drei Aufsätzen nieder (Zulliger 1957a, S. 11-34).

In den Jahren 1938-1950 befasste sich Zulliger zur hauptsache mit der Psychodiagnostik, welche jedoch für die Arbeit des Lehrers nicht von primärer Bedeutung ist.

6.1.2.3. Die Differenzierung der Theorie: 1951 - 1965

Die letzten Jahre der pädagogisch-psychologischen Tätigkeit Hans Zulligers brachten theoretisch keine Neuerungen mehr, dafür viele Publikationen, deren Inhalte hauptsächlich aus der zweiten Periode stammen, nun aber theoretisch fundierter dargeboten werden. In allgemein verständlicher und anschaulicher Sprache stellt Zulliger die psychoanalytische Entwicklungspsychologie dar, erklärt die Freudsche Theorie der Neurosenätiologie, ver-

sucht Erziehungsschwierigkeiten und Charakterprobleme aus dem unbewussten Seelenleben heraus zu deuten und für Fachmann und Laie das Verständnis für die Nöte der Kinder zu wecken. Zwei Themenbereiche interessierten Zulliger in dieser Periode besonders: die Andersartigkeit des kindlichen Denkens im Vergleich zum Erwachsenen und die Bildung des Gewissens im Menschen.

Nach Zulliger denkt das Kind prinzipiell anders als der Erwachsene, weil es in seinen ersten Jahren in abgekürzter Art die ganze Kulturentwicklung der Menschheit wiederholt. Demgemäss denkt es zuerst animistisch, dann totemistisch, magisch und glaubt an die Omnipotenz der Gedanken. Zulliger bezeichnet dieses Denken als prälogisch. Die spezifische Art des kindlichen Spieles ist daraus erklärbar, ebenso die Genese der mannigfaltigen kindlichen Aengste, denen jedes Kind unterworfen ist. Die meisten Aengste verschwinden von selbst wieder, manchmal aber manifestieren sie sich in Erziehungsschwierigkeiten. Hier kann nur ein Erzieher, der dieses kindliche Denken emotional versteht und dem Kind auf der prälogischen Ebene begegnen kann, helfend eingreifen. Das prälogische Denken macht nach der Schulreife langsam einer realistischeren und logischen Weltauffassung Platz; verschwindet aber erst in der Pubertät. In diesem Prozess hilft das Spiel Uebergänge zu schaffen und wirkt als erzieherischer Beitrag zur Neurosenprophylaxe (Zulliger 1960).

Zulligers Annahme der Entwicklung des Denkens von einfachen, erfahrungsgeladenen Schemata zu immer komplexeren Strukturen wurde durch die Arbeiten Piagets (vgl. Piaget und Inhelder 1983) bestätigt und von ihm zu einer umfassenden Theorie über die individuelle Entwicklung des Denkens ausgebaut.

Als eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung betrachtete Zulliger die Gewissensbildung. In Anlehnung an Freud sah er das Gewissen als Regulativ zwischenmenschlicher Beziehungen: "Um in der Gemeinschaft existieren zu können, bedarf der Mensch eines Gewissens" (Zulliger 1957b, S. 384). In teilweisem Gegensatz zu Freud ist für ihn aber Gewissensbildung nicht Resultat der Introjektion elterlicher Vorschriften, sondern er postuliert, dass "gewisse Inhalte des Gewissens ebenso wie die urtümliche Fähigkeit, ein individuelles Gewissen zu bilden, durch Erbfaktoren begrün-

det sind, durch in uns eingeritzte gesetzgebende Erinnerungsspuren, die tief in die Menschheitsgeschichte zurückgreifen und dem kollektiven Unbewussten angehören, also ein Bestandteil aller Menschen sind" (Zulliger 1957b, S. 384). Die grundsätzliche menschliche Fähigkeit zur Gewissensbildung ist nach Zulliger nicht nur in sozialen Gegebenheiten begründet, sondern im überall in der Natur wirkenden Gesetz Gottes (vgl. Zulliger 1967, S. 140 f.).

Diese dem Menschen immanente Fähigkeit und jene in der Urzeit erworbenen Inhalte gelten als "Keimling zur Gewissensbildung", der sich langsam in der Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt (vgl. Zulliger 1956, S. 29). In diesem Prozess spielt wieder die emotionale Bindung zum Erzieher eine grosse Rolle; das Kind liebt in ihm nicht nur den Menschen, sondern auch dessen moralische Haltung und Weltanschauung, welche schliesslich introjiert als eigene Gewissensforderung erlebt wird.

Bei Zuwiderhandlung gegen die Stimme des Gewissens können Selbstbestrafungstendenzen und ganz allgemein Erziehungsschwierigkeiten auftreten, worauf ich aber an anderer Stelle (vgl. 6.2.1.4.) genauer eintreten werde. Als wichtigster erzieherischer Grundsatz zur Gewissensbildung gilt die Anlehnung an die Normen unserer Kultur und die Werte der Religion. Die Kinder an diese Normen und Werte möglichst nahe heranzuführen, darin liegt nach Zulliger das hauptsächliche Erziehungsziel. Zulliger blieb diesen weltanschaulichen Prinzipien immer treu und unterlag niemals den Tendenzen gewisser religionsfeindlicher Gruppierungen innerhalb der Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik. In der Psychoanalyse sah er lediglich ein "Hilfsmittel" für den Erzieher, das Kind besser zu verstehen und ihm nachhaltiger auf dem Wege der Kulturanpassung und bei der Stabilisierung des inneren Gleichgewichtes zu helfen.

6.2. Die Umsetzung der psychoanalytischen Theorie im erzieherischen Bereich der Schule

Die Beschäftigung mit der Entwicklung und daraus resultierender Störungen des einzelnen Kindes aus psychoanalytischer Sicht war nur ein Teilbereich der Tätigkeit Zulligers. Seine primäre Intention war es, mit Hilfe der

Lehre Freuds, die Phänomene zu erfassen, welche die Relationen zwischen Lehrer und Schülergruppen bedingen. Wie schon erwähnt, bezeichnete Zulliger diesen Arbeitsbereich bis 1956 als "Psychoanalytische Pädagogik" oder "Gemeinschaftserziehung". In seinem Buch "Horde - Bande - Gemeinschaft" (Zulliger 1961b) gebrauchte er nur noch den letztgenannten Terminus. Trotz der Konzentration auf gruppendynamische Prozesse vernachlässigte er die Problematik der Relation Schüler-Lehrer nicht; er war aber der Ansicht, dass Gemeinschaftserziehung "im Grunde genommen eher ein massenpsychologisches Problem [sei]. (...) Es handle sich weniger um die Psychologie einzelner Menschen (...) als um die Erforschung, Kenntnis und bewusste Regulierung der seelischen Relationen zwischen einer Gemeinschaft und ihrem Leiter" (Zulliger 1936, S. 338). Anzumerken ist, dass die Termini "Masse" und "Gemeinschaft" von Zulliger nicht im heutigen Sinne verwendet wurden, sondern als Synonyme verstanden werden müssen. "Masse" im Sinne Freuds und Zulligers wurde in der Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik für alle Sozialgebilde mit Ausnahme der Zweiergruppen gebraucht, also auch für die Schulklasse. Den synonym zu "Masse" angewandten Terminus "Gemeinschaft" differenziert Zulliger noch genauer, was anschliessend dargestellt werden soll.

6.2.1. Die Aetiologie der Gemeinschaftsrelation

Unter den verschiedenen Formen menschlichen Zusammenlebens betrachtet Zulliger die Gemeinschaft als den "für unsere Betrachtungen höchsten Grad der Vergesellschaftung". Sie wird von einer gemeinsamen Idee, von gemeinsamen Idealen getragen und dient kulturellen Zielen und der Integration der Persönlichkeit ihrer Glieder, die sich untereinander kennen und lieben" (Zulliger 1961b, S. 28).

Als Kopf einer Gemeinschaft gilt der Anführer. Er personifiziert das gemeinsame Ich-Ideal. Diese Relation zum Führer basiert auf Identifizierung. Nach psychoanalytischer Sicht ist dies der eine Weg, sozialen Kontakt herzustellen, der andere ist eine libidinöse Objektwahl. Für Zulliger ist die erste Bindung des Säuglings zur Mutter asexuell, erst nachher, mit erwachender Sinnestätigkeit, wird sie libidinös. "Die Gemeinschaftsrelation ist

eine Bindung asexueller Art, geht auf das Gleichsein aus; die Paarrelation ist eine sexuelle Bindung, und sie geht auf das Besitzen des Partners aus" (Zulliger 1961b, S. 77).

Im Elternhaus basiert die Erziehung primär auf Paar-Relationen. Die Verzichtleistungen, welche vom Kind erbracht werden müssen, beruhen auf der nachher erwarteten emotionalen Zuwendung der Eltern. Innerhalb der Familie entstehen aber auch Gemeinschaftsrelationen, wenn das libidinöse Bedürfnis des Kindes nicht befriedigt wird, es sich aber trotzdem der Liebe und Anerkennung der Eltern sicher fühlt. In diesem Prozess wird die Libido desexualisiert. Sie ist also bereits eine Sublimierungsform, welche aus den elterlichen Versagungen und der Identifikation mit Geschwistern entsteht. Daraus lassen sich als Forderung an die Erziehung eine wohlwollende Zuwendung und gleichzeitige angemessene Verzichtsansprüche seitens der Eltern deduzieren. Verwöhnte Kinder werden zur Sublimierung, welche die Fähigkeit zur Gemeinschaftsfähigkeit fördert, nicht angeregt; zu streng erzogene Kinder können nicht sublimieren, weil ihnen die dazu notwendige Geborgenheit und Liebe fehlt. Die emotionale Bindung, die Zulliger in der Schulklasse anstrebt, konkretisiert sich in dieser Gemeinschaftsrelation, einer nicht mehr sexuellen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler und umgekehrt. Im Gegensatz zu Freud, der soziales Streben als Resultat der dreifachen Not der Menschen in der Urhorde sieht (äussere Not, sexuelle Not, Gewissensnot), welches jedes Individuum als archaische Erbschaft in sich trage (vgl. Freud 1912-13, S. 287 ff.), postuliert Zulliger ein dem Menschen immanentes soziales Streben, weil er zuallererst ein Körperbestandteil eines anderen Menschen, der Mutter, war (vgl. Zulliger 1961b, S. 57 f.).

Die von Freud angenommene Not, die das Individuum zwingt, seine Isolation zu durchbrechen, ist für Zulliger nur Anreiz, der eine genuine Disposition aktualisiere. Die Not als drängendes intrinsisches Bedürfnis oder als Hilflosigkeit gegenüber extrinsischen Anforderungen gilt für Zulliger als wesentliches Moment, das zur Gemeinschaftsbildung führt. Dies hat er nicht nur aus der Freudschen Hypothese heraus begründet, sondern vor allem aus den Beobachtungen an Schulklassen verifiziert, welche sich ja nicht freiwillig konstituieren, sondern durch staatlichen Schulzwang. Neben der

Not sieht Zulliger in der Lösung einer gemeinsamen Aufgabe einen weiteren gemeinschaftsbildenden Faktor (vgl. Zulliger 1957a, S. 126 f.). Die Ergebnisse von Zulligers Analyse gemeinschaftsfördernder Punkte kommen den Erkenntnissen der heutigen Sozialpsychologie sehr nahe, und er muss aus diesem Grunde als einer der Pioniere der Erforschung gruppendynamischer Prozesse gesehen werden. Im Gegensatz zu seiner psychoanalytischen Kindertherapie hat dieses Gebiet seines Arbeitens, welches er selber als sein Hauptgebiet bezeichnete, nicht viel Beachtung gefunden.

6.2.1.1. Die Schulklasse als Gemeinschaft

Die Schulklasse bietet nach Zulliger die besten Prämissen dazu, das Individuum auf das Bestehen in der staatlichen Gesellschaft vorzubereiten. Die Hinführung zur späteren Mitarbeit der Kinder im Staat hat nicht durch Belehrung zu geschehen, sondern im emotionalen Erlebnis der Klasse als Gemeinschaft liegt die Basis zur späteren Gemeinschaftsfähigkeit begründet. Zulliger ging es aus diesem Grunde darum, aus jeder Klasse eine solche Gemeinschaft zu bilden. Dieser Prozess geht aber nicht immer ohne Probleme seitens der Schüler und seitens des Lehrers vor sich.

Ganz allgemein gilt in der psychoanalytischen Theorie, dass sich gegen die Umwandlung der unmittelbaren Triebbedürfnisse in kulturell adaptierte Verhaltensformen Widerstände seitens der Kinder regen. Zulliger betont auch Phänomene, welche aus dem Vorgang der Uebertragung resultieren und die dem Bestreben des Lehrers entgegenwirken. Die Uebertragung besteht darin, dass jedes Kind die von zuhause gelernten Beziehungs- und Reaktionsmuster auf den Lehrer überträgt. Es neigt dazu, in der Person des Lehrers - je nach Ähnlichkeit oder Unterschied im Verhalten - die Eltern zu erleben. Die Reaktion der Kinder auf den Lehrer muss aber nicht identisch mit der häuslichen Reaktionsweise sein. Gerade unterdrückte Kinder toben nicht selten ihre Aggressionen, die eigentlich dem Vater gelten, beim Lehrer aus. "Er hat nun für das Unrecht, das der Vater an den Söhnen beging, indem dieser ihren Willen brach, auszubaden" (Zulliger 1977a, S. 153).

Die erlernten individuellen Verhaltensdispositionen werden durch die Person des Lehrers aktualisiert, ebenso wie die Emotionen zu den Geschwistern, welche sich in den Beziehungen zu den Mitschülern spiegeln. Die für den Laien manchmal ganz unvernünftigen Verhaltensweisen der Kinder in der Schule werden mit dieser Betrachtungsweise transparenter. Bei negativer Uebertragung kann die Integration einzelner Schuler in die Gemeinschaft verhindert sein, oder diese kann sich gar nicht bilden. Nur wenn alle Kinder in einem positiven Uebertragungsverhältnis stehen, wird eine erzieherisch besonders günstige Situation geschaffen. Dies muss aber vom Lehrer richtig gehandhabt werden, denn auch die positive Uebertragung kann sich negativ auswirken. Das ist vor allem der Fall, wenn der Lehrer unsicher ist und die positiven Affekte der Schuler zur Stärkung seines Selbstgefühls braucht. Schon geringe Abweichungen seitens der betreffenden Schüler von der vom Lehrer erwarteten Leistungs- oder Verhaltensnorm, fasst dieser dann persönlich auf und reagiert inadäquat (vgl. Zulliger 1936, S. 340). Darüber hinaus kann es geschehen, dass Schüler sich in die Person des Lehrers verlieben. Ist diese positive Uebertragung so vehement, "dass sie eine gedeihliche Schularbeit hindert, muss es der Lehrer verstehen, sie aufzulösen" (Zulliger 1927, S. 72). "Nur die Liebe oder das 'Liebesverhältnis' wirkt intellektuell und erzieherisch fordernd, das über einer klar eingesehenen oder klar erfüllten Versagung aufgebaut ist" (Zulliger 1927, S. 66).

Durch das Wissen um die Prozesse der Uebertragung bzw. Gegenübertragung bekommt der Lehrer ein Mittel in die Hand, das Uebertragungsverhalten der Schüler nicht mehr passiv zu erleiden, sondern aktiv zu lenken und einen bewussten Beitrag zur Gemeinschaftsbildung zu leisten.

Dabei geht es nicht um die Negation oder Unterdrückung kindlicher Affektausserungen, schliesslich basiert alle Erziehung auf der Uebertragungsfähigkeit der Kinder (vgl. Zulliger 1977a, S. 166). Auch bei der negativen Uebertragung wird es bei entsprechender Geduld, bei Verständnis, Hilfsbereitschaft und Zuverlässigkeit gelingen, diese in eine positive umzuwandeln. Nach Zulliger impliziert das bewusste Herstellen einer positiven Uebertragung (auch bei einem zunächst negativ eingestellten Kind) die eine Seite der Lenkung der Uebertragungskräfte. Die andere Seite besteht darin, die

kindlichen Erwartungen auf Gegenliebe nicht in individueller Weise zu befriedigen, sondern durch Umlenkung auf die Gemeinschaft und deren Ziele hinzuführen. Das Liebesstreben des Kindes soll von der Gruppe saturiert werden und das Selbstgefühl durch den Beitrag zur Gemeinschaftsleistung gefestigt werden.

Zulligers Art der Lenkung der Uebertragungsmechanismen weicht von deren Handhabung in der psychoanalytischen Therapie ab, in der durch Uebertragung Konflikte wachgerufen werden sollen. Zulliger will nur positive Uebertragung erreichen und negative abbauen, nicht aber um der Bewusstmachung und Deutung willen, sondern wegen der Intention, einen "pädagogischen Bezug" herzustellen (Flitner 1963). Zulligers Uebertragungsbegriff ist also mehr pädagogisch als therapeutisch gemeint.

Die nun geschilderte Lenkung der Uebertragungsphänomene bezeichnet Zulliger als den Hauptfaktor der Gemeinschaftserziehung in der Schulklasse. Damit versetzt sich der Lehrer in die Position, die derjenigen eines Führers entspricht, woraus dann die von Zulliger erwünschte Gemeinschaftsrelation resultiert.

Es ist aber nicht immer leicht, die Gemeinschaftsrelation herzustellen, ja manchmal ist deren Initiierung sogar unmöglich.

"Um eine Gemeinschaft aufzurichten, braucht es vor allem Zeit. Ich war in der glücklichen Lage, die gleiche Schulklasse drei, oft vier, einmal sogar fünf Jahre führen zu dürfen. Manchmal stellten sich die Anzeichen einer Gemeinschaftsrelation schon nach den ersten paar Wochen ein, manchmal dauerte es ein ganzes Jahr, bis ich erreicht hatte, was ich beabsichtigte, und gelegentlich gelang es mir nur in dürftigem Ausmass" (Zulliger 1961b, S. 137).

Schwierigkeiten ergaben sich, wenn einzelne Schüler mit einem Führungsanspruch die Klasse immer wieder in einander rivalisierende Grüppchen zerrissen und so die Autorität des Lehrers untergruben (vgl. Zulliger 1961b, S. 134 ff.). Besonders ausgeprägter "Sex-Appeal" bei Mädchen führte im-

mer zu Paar-Relationen innerhalb der Klasse, welche die Bildung der Gemeinschaft selten zulassen (vgl. Zulliger 1961b, S. 141). Da es Zulliger verboten war, die Kinder aufzuklären, konnte er von dieser Seite nicht beruhigend einwirken und musste oft tatenlos zusehen, wie sich eine Nervosität ausbreitete, welche die Gemeinschaftsrelation gänzlich verhinderte. Er empfahl deshalb seinen Kindern, sich die "Schätze" ausserhalb der Klasse zu suchen (vgl. Zulliger 1961b, S. 142).

Auch die Präsenz einzelner oder mehrerer psychopathischer, hysterischer, verwöhnter oder extrem individualistischer Schüler (vgl. Zulliger 1961b, S. 142 ff.) konnte die Gemeinschaftsbildung vereiteln oder empfindlich stören.

Probleme ergaben sich oft auch bei Kindern aus verwahrlosten Verhältnissen und bei Schülern, deren Eltern die Bemühungen des Lehrers gering schätzten oder aus Eifersucht alle seine Massnahmen kritisierten und so dem Kind die Vertrauensbildung verunmöglichten.

Die Gemeinschaftsrelation bietet nicht nur Schwierigkeiten bei deren Bildung, sondern sie birgt auch Gefahren wegen Phänomenen der Vermassung, wie sie schon LeBon beschrieben hatte (LeBon 1912). Aus Gründen der Affektansteckung und der hohen Suggestibilität tendieren die Gruppenmitglieder zur Aufgabe der Persönlichkeit, zur Gleichschaltung des Fühlens und Denkens, zur Affekthemmung und Verminderung des intellektuellen Niveaus (vgl. Freud 1921, S. 118). Das Auftreten solch negativer Phänomene ist aber in erster Linie von der Führerpersönlichkeit abhängig. Garant für den "Leistungsvorteil der Gruppe" (Hofstätter 1957) im intellektuellen Bereich und auf die positiven Einflüsse im Sozialisierungsprozess ist der Lehrer. Auch wenn nach Zulliger die positiven Auswirkungen bei der Bildung der Gemeinschaftsrelation überwiegen, sieht er prinzipielle Probleme durch die Einbusse der Individualität. Doch braucht dies nicht ein "Unglück zu sein", denn ohne (...) "einen gewissen Grad solcher Nivellierung ist das gemeinschaftliche Leben unmöglich" (Zulliger 1961b, S. 197). Ohne diese könnte keine Schulklasse, keine Familie und kein Staat bestehen. Sie muss "gerade so gross [sein], dass sie das gemeinschaftliche Beieinandersein noch erlaubt, aber doch nicht alles Eigenständige abwürgt" (Zulliger

1961b, S. 198), und die Nivellierung ist, unter der Voraussetzung, dass der Lehrer die ihm durch sie zufließende Macht nicht für egoistische Ziele, sondern im Dienste der auf höhere kulturelle Ideale ausgerichtete Gemeinschaft ausübt, für das gegenseitige Auskommen wünschenswert. Die von Zulliger nicht negierte Gefahr der zu weitgehenden Gleichschaltung sieht er in der Schulklasse durch die Tatsache eingeschränkt, dass der Schüler sich nie vollständig mit dem Lehrer identifizieren kann, da dies durch Altersunterschied, grössere Reife und durch die Klassenkameraden verhindert wird.

6.2.1.2. Die Rolle des Lehrers und der Schüler in der Gemeinschaft

Wenn die im Kapitel 6.2.1.1. dargestellten Bedingungen für eine Gemeinschaft im Sinne Zulligers erfüllt sind und der Lehrer, "als 'Führer' im geschilderten Sinne seelisch akzeptiert wird, als Haupt zur Gemeinschaft gehört, gleichsam von jedem Gemeinschaftsglied unbewusst 'gewählt' worden ist" (Zulliger 1961b, S. 29), dann kann eine Schülerklasse als Gemeinschaft bezeichnet werden.

Der Lehrer ist also zugleich Mitglied der Gemeinschaft, dank seinem profunden Können und Wissen, seiner Ueberlegenheit und Reife aber auch in den Augen der Schüler eine Autorität. Dank dieser Position kann er Verzicht und Versagungen fordern. Durch seine gleichzeitige Hilfsbereitschaft werden positive Emotionen in den Schülern aktualisiert und auf die Person des Lehrers übertragen. Seine Hilfestellung vermindert den ohnehin grossen Abstand zwischen Lehrer und Schüler und vermag im Kind die Hoffnung zu wecken, vielleicht auch einmal so gut wie der Lehrer zu werden. In der Herstellung der Gemeinschaftsrelation nimmt die Identifikation eine zentrale Rolle ein; der Lehrer wird für die Schüler zur Verkörperung ihres eigenen Ich-Ideals. Forderungen des Lehrers werden durch Verinnerlichung des Lehrerimages zu Bedürfnissen des eigenen Ich, und deshalb akzeptieren die Schüler ohne Zwang und im Gefühl der Freiheit die vom Lehrer vertretenen Kulturanprüche.

Als Führer der Klassengemeinschaft ist der Lehrer zugleich seinen Schülern und seinen eigenen Erziehungszielen verpflichtet. "Er muss der Anwalt der

Ideale sein, streng in der Aufrechterhaltung ihrer Forderungen und milde in der Beurteilung all der kindlichen Fehler, die entstehen aus der Diskrepanz zwischen Ideal und kindlicher Realität" (Zulliger 1936, S. 356). Der Lehrer darf sich auf keinen Fall zum "Kameraden" machen lassen, denn "die Kinder verlangen nach Führung" (Zulliger zit. nach Kasser 1963, S. 99). Geht der Lehrer Paar-Relationen ein, besteht die Gefahr, dass unter den Kindern Eifersüchteleien auftreten, deshalb muss er eine Gemeinschaft bilden, das heisst eine Schar unter sich gleichgestellter Menschen und einen Leiter. Dieser liebt die ganze Klassengemeinschaft und nicht einzelne bevorzugte Schüler. Der Lehrer repräsentiert für die Kinder das gemeinsame ideale Vorbild.

Als Initiant der Gemeinschaftsrelation ist der Lehrer der eine Pol, die Schüler sind der andere. Die aus dem allgemeinen Erziehungsziel und dem Einfühlungsvermögen in die Schüler resultierende Doppelidentifikation gilt auch für die Schüler. Diese identifizieren sich nicht nur mit dem geliebten Lehrer, sondern unter dem Druck des gleichen "Schicksals" und aus der Erfahrung gerechter Liebe des Lehrers zu allen auch mit ihren Mitschülern. Diese doppelte Identifikation bildet die Basis zu positiven Emotionen zu den Gleichaltrigen und die Schüler fühlen sich daher "sehr innig, bruderlich verbunden. Sie setzen sich einander seelisch gleich, und dabei handelt es sich nicht um bewusst gewollte, beabsichtigte psychische Tatbestände, sondern um unbewusste, in der affektiven Schicht verwurzelte" (Zulliger 1961b, S. 28). Die gefühlsmässige Assoziation geht manchmal soweit, dass sogar der Geschlechterunterschied überspielt wird. Alle, Knaben und Mädchen, betrachten sich primär als Kameraden, Paar-Relationen innerhalb der Klasse werden als störend empfunden (vgl. Zulliger 1961b, S. 142). Infolge des starken Zusammengehörigkeitsgefühls und der dabei erlebten Bestätigung wird auch das Selbstgefühl des einzelnen Schülers gestärkt. In der Klasse kann sich ein Gefühl der Geborgenheit ausbreiten, welches Aengste vermindert und Kontaktstörungen und Unsicherheiten auflösen hilft. Durch die vom Lehrer initiierte Doppelidentifikation der Schüler treten egoistische Strebungen untereinander zurück und damit werden Sublimierungen primitiver Triebbedürfnisse favorisiert. Diese Verzicht leisten die Kinder schliesslich freiwillig, weil sie erfahren, dass die Gemeinschaft ihnen als Entgelt Geborgenheit bringt, welche sie als höhere Lust empfinden (vgl. Zulliger 1961b, S. 183).

Hier soll unbedingt noch angeführt werden, dass zwar viele Ausdrücke von Zulliger gebraucht werden, welche eine Nachbarschaft zu faschistischem Gedankengut naheliegend erscheinen lassen, aber in Zulligers Praxis, seiner Art und Weise dem Schüler zu begegnen, lässt sich eine klare Abgrenzung von einer Tendenz zum Faschismus erkennen.

6.2.1.3. Die erzieherischen Aufgaben des Lehrers

Die Herstellung der Gemeinschaftsrelation gilt für Zulliger als unabdingbare Prämisse für die erzieherische Arbeit des Lehrers. Geht er in der Klasse Paarbeziehungen ein, so entstehen unter den Schülern Rivalitäten und Konflikte, die durch heftige Affektausbrüche gekennzeichnet sind. Greift der Lehrer ein, kann sich die latente Aggressionsbereitschaft der Kinder gegen ihn richten (vgl. Zulliger 1936, S. 340). In der Gemeinschaftsrelation ist der Lehrer den in der personengebundenen Relation implizierten Gefahren nicht ausgesetzt. Der Kontakt zum Kind braucht deswegen keineswegs unpersönlich zu sein, vielmehr gewinnen die Kinder für einen Erzieher, der ein umfassenderes Interesse an der Kindheit hat, ein objektiveres Bild. Die Schüler akzeptieren die sublimierte Beziehung in der Gemeinschaftsrelation aber nur, wenn sie sich der affektiven Zuneigung des Lehrers ganz sicher sind. Diese nicht libidinös gefärbte Liebe, die von Verantwortungsbereitschaft getragen werden soll und sich dem Erziehungsziel gegenüber stets verpflichtet weiss, bezeichnet Zulliger als "'pädagogischen' Eros", der vom "'Ethos'" gesteuert ist und "nicht von den Trieben" (Zulliger 1977a, S. 204). Einzelne Kinder zu lieben ist nicht des Lehrers Obliegenheit, er soll die Gesamtheit, die Klasse und die in ihr zu erfüllende Erziehungs- und Lehraufgabe lieben (vgl. Zulliger 1961b, S. 144). Dies bildet die Basis erzieherischer Tätigkeit.

Dabei steht die Entwicklung des Kindes vom "kleinen Wilden mit kaum gebändigten Anlagen" zum Kulturmensch hin, im Vordergrund. Der Bildung und Pflege der Gemeinschaft kommt dabei primäre Bedeutung zu. In ihr soll die Adaption der Kinder ans Leben stattfinden und die dafür notwendige Anpassungs- und Selbstbehauptungskraft kann sich nach Meinung Zulligers an Hindernissen bilden, welche der Lehrer in der Schule einerseits

bereitstellen und andererseits überwinden helfen muss. Seiner erzieherischen Qualifikation ist es überlassen, die Hindernisse so zu dosieren, dass die Schüler an deren Ueberwindung lernen und ihr Selbstwertgefühl steigern können. "Die Erziehung soll dahin tendieren, das Selbstwert- und Selbstsicherheitsgefühl des Kindes zu fördern. Es kann dies nur dann und in fruchtbringender Weise geschehen, wenn sich das Kind auf der Grundlage der eigenen Leistung innere Sicherheit erwirbt" (Zulliger zit. nach Kasser 1963, S. 103). Die ursprüngliche Triebhaftigkeit des Kindes soll verfeinert werden, ohne dass krankmachende Triebverdrängungen entstehen. Triebe müssen verarbeitet, sozialisiert und teilweise sublimiert werden. Besonders die Aggression, welche im Schüler durch erzieherische Forderungen und in ihnen implizierten Frustrationen leicht hervorgerufen werden kann, muss vom Lehrer kanalisiert werden. "Die Aggression muss nach aussen abgelenkt werden, so weit als möglich in Arbeit umgewandelt werden" (Zulliger 1961b, S. 202).

Wegen der jedem Menschen "innewohnenden Aggression" hat das Individuum dauernd mehr oder weniger starke Schuldgefühle. Der Schüler kann diese nicht lange ertragen und sucht sie unbewusst zu sühnen, was häufig durch Aggressionen geschieht, mit denen Strafe provoziert werden soll. Durch das Wohlwollen des Lehrers soll es den Kindern leicht gemacht werden, Geständnisse abzulegen. "Das Gestehen-Dürfen dient der psychischen Hygiene der Gemeinschaftsglieder" (Zulliger 1961b, S. 202).

Ein weiteres wichtiges Erziehungsfeld stellt also die Gewissenserziehung dar. Wohl besitzt jedes Kind nach Zulliger eine "Gewissensanlage", doch diese zu besitzen genügt nicht. "Die Formung des Gewissens ist hochgradig abhängig von der Erziehung, zunächst hauptsächlich von dem, was das Kind an Vorbildern erlebt" (Zulliger zit. nach Kasser 1963, S. 102). Auch wenn der Hauptteil der Wissensbildung vom Elternhaus geleistet werden muss, erachtet Zulliger diese im Zusammenhang mit der Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl als essentiellen Bestandteil der Schulerziehung. Das Gewissen impliziert "ein grundsätzliches Wissen um gut und böse, recht und schlecht, erlaubt und unstatthaft" (Zulliger zit. nach Kasser 1963, S. 102). Schon aus diesen Wissenskategorien lässt sich deduzieren, dass die Behandlung von Verfehlungen in der Schulklasse und Verstössen gegen die

Gemeinschaft einen zentralen Platz in der Schulerziehung einnehmen muss. "Der Grundsatz für die Gewissensbildung muss lauten: Suaviter in modo, fortiter in re! oder Milde in der Durchführung, streng am Prinzip festhaltend!" (ebd.). Zulliger ist der Meinung, dass das kindliche Gemüt wegen seiner Unausgereiftheit einen Erzieher braucht, der nicht mit harter Strafe eingreift, sondern mit beständiger Milde und als gutes Vorbild die absoluten Ideale vorlebt. Der Problembereich der Gewissensbildung soll im Zusammenhang mit den Erziehungsmitteln noch genauer diskutiert werden.

6.2.1.4. Die Erziehungsmittel

Zulliger unterscheidet drei Arten von Erziehung:

"Die primitivste ist die Dressur. Sie arbeitet mit dem Zwang, der so lange angewendet wird, bis ein erstrebtes Ziel automatisiert ist. Die zweite Art ist die Erziehung auf dem Wege der Liebe, der Affektivität, der nicht durch Sachlichkeit erhellen und nicht bewusst gehandhabten Uebertragung. Die dritte Art ist die Führung. Sie ist mehr ein massenpsychologisches (...) Verfahren und bezieht sich demnach weniger auf den Einzelschüler als auf die Gemeinschaft. Der Lehrer ist Mittler zum Gemeinschaftsideal" (Zulliger zit. nach Kasser 1963, S. 103).

Prinzipiell lehnt Zulliger die Dressur als Erziehungsmittel ab, auch wenn er einschränkt, dass man sie besonders bei Schwererziehbaren manchmal zum "Zwecke einer momentanen Einordnung" (Zulliger 1977a) braucht. Sie ist aber "kein menschenwürdiges Erziehungsmittel, da sie psychologisch, mit der Angstbereitschaft des Kindes arbeitet, die Angst des Kindes (vor Strafe) anspricht" (Zulliger 1977a, S. 225). Die zweite Art der Erziehung ist die Grundlage jeder erzieherischen Tätigkeit, impliziert aber die Gefahr, dass der Lehrer sich zu sehr von seinen Gefühlen leiten lässt. Dieser Erzieher liebt oder bekämpft das Kind. "Psychologisch betrachtet kommt es aufs gleiche heraus, ob er liebe, oder ob er unbewusst mit den Mitteln der Strenge, des Zwanges, des Sadismus, der Aggression, arbeitet: gewöhnlich

sind seine Erziehungshandlungen geleitet von seinen Gefühlen" (Zulliger 1935, S. 233). Uebertragungsphänomene erleidet er unbewusst, er ist den Versuchen der Schüler, libidinöse Paarbeziehungen einzugehen, ausgeliefert. Arbeitet er mit den Uebertragungsphänomenen aktiv und bewusst, handelt es sich um die dritte Art von Erziehung, der Führung. "Und solange die Erziehung besteht, kam die Erzogenheit durch Eingriffe Erwachsener zustande, die auf einer Zusammensetzung aus Dressur, libidinos bedingter Erziehung und Führung aufgebaut waren" (Zulliger 1935, S. 267).

Erziehung als Ganzes besteht aus einer Synthese aller drei von Zulliger erwähnten Erziehungsarten, wobei die dritte wohl die schwierigsten Anforderungen an den Lehrer stellt, die Schüler aber in einer sachlichen Art und Weise zu den für kulturelle Leistungen notwendigen Verzichtleistungen herangeführt werden. In diesem Sinne sind alle Massnahmen, die zu diesem Ziel führen, Erziehungsmittel, wobei die Liebe als "erhabenstes Erziehungsmittel zu bezeichnen ist" (Zulliger zit. nach Kasser 1963, S. 103). Die Liebe ist prinzipiell das einzige Mittel, den Menschen zum Kulturwesen zu erziehen. Das gilt sogar für den Schwererziehbaren, womit sich Zulliger eng seinem Freund Aichhorn anschliesst, der für die Therapie der Verwahrlosten das gleiche postulierte (Aichhorn 1951). Mit dem Bekenntnis, dass Liebe als erhabenstes Erziehungsmittel zu sehen ist, äussert Zulliger auch seine prinzipielle Abneigung gegen Gewalt. Er hält aber die Zeit noch nicht für gekommen, auf Strafe ganz zu verzichten.

"Wir kommen bei der Erziehung ohne Strafe noch nicht aus."
Immerhin können wir heute einsehen, dass sie nicht mehr als ein 'notwendiges Uebel' ist, das wir so weit als möglich vermeiden müssen, um schliesslich gänzlich darüber hinwegzukommen. Mit dem Strafen zeigen wir doch eigentlich nur unsere Unbehilflichkeit und Ohnmacht bei der Aufzucht unserer Kinder - wir müssen uns mit Gewalt durchsetzen, denn Gewaltanwendung ist immer eine sehr fragwürdige Angelegenheit" (Zulliger 1966, S. 19).

Strafen, die auf Gewaltanwendung basieren, dienen mehr dazu, unseren eigenen Affekten Abfuhr zu verschaffen, als dem Kind und dessen Gewis-

sensbildung zu dienen (vgl. Zulliger 1966, S. 79). Mit Strafen bekämpft man im besten Falle Symptome, aber nicht die Kräfte, die dahinter stehen. Diese bestehen weiter und finden neue Symptome. So zum Beispiel, wenn die Aggression nach innen gekehrt wird, und

"die Kinder statt jene Dinge beschädigen, die ausserhalb von ihnen liegen, sich selber (...) beschädigen: Solche Kinder fallen beständig um, sie schürfen sich die Knie wund, schlagen überall den Kopf an, verletzen sich mit stechendem oder schneidendem Werkzeug usw., sie begehren, ununterbrochen behütet, geborgen zu sein, wollen der Mutter allzulange am Schürzenbündel hängen bleiben, können nicht altersmässig selbständig werden" (Zulliger 1961c, S. 101 f.).

Auch auf die Problematik des Strafens bei Fällen, in denen Kinder von Zeit zu Zeit eine Tracht Prügel "brauchen", um sich für eine Weile angepasster zu verhalten, weist Zulliger hin. Hintergründe für die Schwierigkeiten liegen nämlich nicht in einer schlechten Natur der Kinder, sondern sie provozieren oft Strafen, um ihr Gewissen wegen kleinerer heimlicher Verfehlungen zu erleichtern. Diese provozierten Strafen bringen zwar Erleichterung; in diesem Sinne hat die Strafe "eine Bedeutung für den seelischen Gesundheitsschutz" (Zulliger 1966, S. 69), doch sollte der Erzieher so weit kommen, solche Massnahmen ganz auszuschalten. Die Problematik dieser Ersatzstrafen liegt darin, dass sie letztlich nur kurzfristig dem Gewissen Ruhe bieten; völlige Entlastung kann lediglich das Geständnis bringen. Dies ist aber nur in seltenen Fällen möglich, und so kann nach Zulliger eine Strafe, an der das Kind zu wachsen vermag, ihren Sinn als Beitrag zur Gewissensbildung haben. Alle anderen Strafen erzeugen "Strafangst", was gemäss Zulliger dazu führt, dass das Kind nur aus Angst gut ist und nicht wahrhaftig, sondern feige (Zulliger 1936, S. 354).

Überall dort, wo Strafe das Selbstwertgefühl des Kindes unterminiert, von ihm nicht akzeptiert werden kann oder als liebloser Zwang empfunden wird, wirkt sie höchstens als Dressurmittel. Die einzige Strafe, die nach Zulliger mit gutem Gewissen angewendet werden darf, ist die Wiedergutmachungsstrafe. "Wenn schon wir Erzieher Strafen benutzen müssen, sollten es so

weit als möglich nicht Ahndungs-, Rache-, Vergeltungs- und Abschreckungsstrafen, vielmehr Wiedergutmachungsstrafen sein. Sie allein bieten volle Gewähr dafür, einen Delinquenten in seinem Empfinden wiederum in die Gemeinschaft einzureihen und sein Gewissen zu entlasten" (Zulliger 1966, S. 52). Unter den vielen Beispielen, die Zulliger in seinen Werken erwähnt, sei eines stellvertretend herausgegriffen: Ein Bauer erhebt Klage gegen Buben aus Zulligers Klasse, die von seinen Bäumen Nüsse gestohlen hatten. Zulliger verkündet dies den Kindern und regt sie an, darüber nachzudenken, wie der Schaden wiedergutmacht werden könnte. Es entsteht eine rege Diskussion darüber, und schliesslich einigt sich die Klasse, mitsamt dem Lehrer an einem freien Nachmittag dem Bauern auf dem Felde zu helfen, was dieser mit Zufriedenheit und einem Imbiss belohnt. Das ganze wurde für alle Beteiligten zu einem Erlebnis und wirkte nicht nur für die Sünder erzieherisch (vgl. Zulliger 1966, S. 50 f.).

Solche Vorfälle aus dem Schulalltag nimmt Zulliger oft zum Anlass zu gemeinsamen Aussprachen, im Laufe derer die Schuler Gelegenheit haben, freiwillige Geständnisse über begangene Missetaten zu erzählen. "Die Erlösung belasteter Schüलगewissen durch den Lehrer 'bindet' die Schüler an den Lehrer und unter sich und dient ausserdem der psychischen Hygiene" (Zulliger 1961b, S. 129 f.). Solche Geständnisse haben kathartische Wirkung und ermöglichen dem Lehrer, in die Gewissensbildung einzugreifen, seine Position als Gemeinschaftsführer zu verstärken und schliesslich als Mittler zwischen dem Ideal und der menschlichen Unvollkommenheit aufzutreten (vgl. Zulliger 1961b, S. 130).

Für ganz intime Dinge hat Zulliger in seinen Klassen die Einrichtung der "freien Aufsätze" geschaffen. Anfänglich als Schulhefte geführt, wurden sie später mehr als Briefe abgefasst und dienten als "weiteres Mittel zur Festigung der Gemeinschaft" (Zulliger 1961b, S. 131). "Die freien Aufsätze, in denen der Verfasser dem Lehrer etwas sehr Persönliches verrät, sind als eine Folge davon zu betrachten, dass die affektive Gemeinschaftsführer Relation hergestellt ist und spielt" (Zulliger 1961b, S. 131 f.).

Die in der Form der 'Freien Aufsätze' ermöglichte Gewissensentlastung diente auch der Vermeidung von Aussenseiterpositionen, in die sich schuldig füh-

lende Schüler zurückziehen können und förderte die Reintegration in die Gemeinschaft und die Identifizierung mit den Klassenkameraden. Generell isolieren Schuldgefühle das Individuum, und deshalb betrachtet es Zulliger als eine primäre Aufgabe des Erziehers, dem Kind durch Gewissensentlastung die Wiedereingliederung in die Gemeinschaft zu ermöglichen. Zwei Beispiele und die darin aufgeworfenen Probleme sollen demonstrieren, wie intensiv die Vertrauensbeziehung zwischen Zulliger und seinen Schülern war und auf welche Weise er die Mittler-Rolle zwischen kindlicher Triebhaftigkeit und dem normativen Ideal wahrte.

"Eine 14 1/2jährige legte mir an einem Herbstmorgen einen Zettel auf den Lehrertisch:

'Gestern, als ich allein zu Hause war, kam ein Hausierer und bat mich, ihm etwas abzukaufen. Ich wollte nicht, ich hatte kein Geld. Er zeigte mir eine wunderschöne Haarspange, so eine hatte ich mir schon lange gewünscht, da meine Kusine Anna auch eine solche trägt. Ich wurde ganz verrückt, als ich sie sah (die Spange). Da ging ich und nahm aus Mutters Kasse zwei Franken und kaufte das Stück. Erst als er fort war, kam ich zur Besinnung. Die Spange versteckte ich auf dem Estrich (Dachboden). Die Mutter kam, und ich musste Milch holen. Mir stand fast das Herz still, so hatte ich Angst. Aber sie merkte nicht, dass ihr Geld fehlte. Da war ich eine Zeitlang sehr froh. Aber es ist eben doch nicht recht. Wenn ich der Mutter sage, was ich getan, wird sie ein Geschrei machen und mich beim Vater verklagen, und er macht nicht lange Federlesens. Ich mag ihn auch nicht ärgern-, er ist so gut zu mir und den Geschwistern. Sagt mir lieber Lehrer, was soll ich nur tun? Alice B.'" (Zulliger 1961b, S. 123 f.).

Zulliger gab dem Mädchen zwei Franken, die sie in die Kasse der Mutter legen sollte. Die Schuld konnte sie mit Beerenpflücken bei ihm zuhause abverdienen, und sie bekam dazu noch ein Körbchen voll für die Mutter geschenkt. Ein Schuldbekenntnis der Mutter gegenüber forderte Zulliger in diesem Falle ausnahmsweise nicht, was seine undogmatische Haltung demon-

striert und zeigt, dass Gewissensentlastung nicht in jedem Falle nur durch Geständnisse erreicht werden kann.

In den freien Aufsätzen wunschten sich Schüler auch Beratung in allgemeinen Lebensproblemen. Der 15jährige Heinrich schickte seine Frage mit der Post:

"Lieber Lehrer! Nur Sie können mir helfen. Was soll ich nur tun? Ich liebe die Margrit M., und sie liebt mich. Wenn wir Gelegenheit haben und einander treffen, dann sprechen wir miteinander. Nun hat uns aber einmal Frau M. gesehen. Sie schimpfte mit mir. Ich sei ein Lausbub und verführe jüngere Mädchen. Das ist, weil Margrit erst ins siebente Schuljahr geht. Frau M. will bei Margrits Lehrer Klage über mich einreichen. Und wir haben doch gar nichts Unschickliches getan. Was soll ich machen? Lieber sterbe ich, als von Margrit zu lassen. Ich habe die letzte Nacht geweint und nicht geschlafen. Wollen Sie mir einen guten Rat geben, so bald als möglich.

Mit herzlichem Gruss

Heinrich Barben"

(Zulliger 1961b, S. 123).

Zulliger bestellte in diesem Falle den Schüler zu sich und tröstete ihn, dass er Margrit aus der Ferne lieben müsse, um einen Streit mit der Mutter zu vermeiden, der auch dem Mädchen Unannehmlichkeiten bringen würde. Es werde ihm mit der Zeit schon leichter fallen. Er liess den Buben ausweinen und ermunterte ihn: "'Wein dich hier nur aus! (...) Aber nachher sei ein Mann und zeig niemand, was du durchmachst!'" (Zulliger 1961b, S. 124).

Schuldgefühle konnten aber nicht immer ohne Einbezug der Eltern beseitigt werden. In solchen Fällen holte Zulliger immer das Einverständnis der Schüler ein, bevor er ein diesbezügliches Elterngespräch führte, und trat immer als Anwalt seiner Kinder auf. Niemals darf dabei der Lehrer das

Vertrauen der Schüler missbrauchen, denn neben der Liebe ist es auch das Vertrauen, das Voraussetzung zur Erziehung ist.

Das vom Schüler gelieferte Material dient Zulliger einerseits dazu, mögliche Konflikte aufzudecken und mit dem Schüler zu bearbeiten, und andererseits wird das Material zu kulturellen Zwecken ausgeweitet, indem der Lehrer bei aller Milde dem Schüler die ewigen Werte der Ideale vermittelt. Auch hier wird transparent, dass Zulliger das effizienteste Erziehungsmittel in der Entwicklung der positiven Uebertragungssituation sieht, dank derer der Lehrer als "Führer" den Schüler zur Kultur- und Gemeinschaftsfähigkeit hinführen kann. Im Bewusstsein um diese Realität konnte er sich gegen das Prinzip der Strafe stellen, er wusste aber, dass es die Persönlichkeiten in unserer Kultur noch nicht gibt, welche eine völlig straffreie Erziehung praktizieren können. So betrachtet er diese als eine "Erziehung der Zukunft" (Zulliger in Kasser 1963, S. 103) und glaubte, dass die Lehrer mit Hilfe der Errungenschaften der Affekt- und Tiefenpsychologie am Anfang eines pädagogischen Weges stehen, auf dem man die gewöhnlichen Erziehungsmittel wie Lohn und Strafe, Lob und Tadel nicht mehr benutzt.

Mit dem Postulat, dass adäquate Strafen zur Gewissensbildung herangezogen werden können, zeigt Zulliger zwar, dass er pragmatisch denkt; für die Zukunft betrachtet er aber die straffreie Methode als richtige Art mit dem Kinde zu interagieren und dabei - ohne es explizit zu erwähnen - innerhalb der bewusst geführten Gemeinschaftsrelation Gewissensbildung zu betreiben.

6.2.1.5. Die Integration auffälliger Einzelschüler

Die Existenz der Gemeinschaftsrelation, die affektive Verbundenheit mit dem Lehrer und die gegenseitige Hilfe der Schüler untereinander reichten nicht in jedem Falle aus, Leistungsdefizite oder Isolierung von Schülern zu kompensieren. In solchen Fällen kümmerte sich Zulliger persönlich um diese Kinder. Wie immer bei Zulliger lassen sich aus seiner Vorgehensweise keine allgemeinen Ratschläge herauskristallisieren. Er verfährt in jedem Falle individuell. Schüler, welche vom Lehrer wegen irgend eines auffälligen Verhaltens angesprochen werden, sind in den seltensten Fällen bereit, offen mit dem Lehrer darüber zu diskutieren. Ganz besonders, wenn noch keine

sichere Uebertragungsbasis besteht. "In solchen Fällen, das weiss ich aus Erfahrung, ist es am besten, abzuwarten und still zu beobachten, bis sich Gelegenheit bietet, um ein Kind zu fassen" (Zulliger 1927, S. 45). Dank der "freien Aufsätze" kam Zulliger auch meist zu Anhaltspunkten, die es ihm ermöglichten, in persönlichen Kontakt zu treten und mittels gemeinsamer Traumbesprechungen zur unbewussten Ursache der Lern- oder Verhaltensstörung vorzudringen.

Generell geht es also darum, zu konstatieren, was den Kindern fehlt und intelligenzmässige Lernstörungen von den seelisch bedingten zu differenzieren. Dabei muss auch die Möglichkeit einer Pseudodebilität berücksichtigt werden, welche aber nur mit Tests verifiziert werden kann. Deren Behandlung sollte einem Psychotherapeuten übergeben werden. Lern- und Verhaltensstörungen, deren Genese seelisch bedingt ist, fallen nach Zulliger durch die Abruptheit der Leistungsverminderung und der Devianz auf oder durch extreme Schwankungen. Es handelt sich dabei oft um die Kinder, von denen die Lehrer sagen, sie "könnten, wenn sie nur wollten" (Zulliger 1957b, S. 343). Zulliger ist der Meinung, dass die Kinder ohne Hilfe von aussen nicht "wollen können". Willensappelle, Nachhilfeunterricht, Strafen etc. bilden im allgemeinen keine Hilfe. Das Nachhelfen hat nach Zulliger nur einen Sinn, wenn eine emotionale Beziehung zwischen Kind und Nachhilfelehrer entsteht, und das Kind, eingebettet in diese Relation, neue Lernmethoden, Lern- und Gedächtnishilfen annehmen kann. Zulliger postuliert verschiedene Ursachen, die zu Lern- und Verhaltensstörungen führen können:

- "Falsche Suggestionen von seiten der Erzieher", welche die Zuversicht der Schüler untergraben
- "Falsches Anpacken der Kinder", indem man ihnen andere als Musterbeispiele vorhält.
- Ueberfordern des Kindes mit zu abstrakten Denkprozessen
- Unterlassung von Lernmethoden, die Lust bereiten
- Elternkonflikte, welche das Kind ablenken
- Aeussere Ablenkungen
- Kollektive Lernstörungen in einer Klasse
- Konflikte zwischen Kind und Eltern
- Entwicklungsbedingte Lernstörungen

Damit ein Kind wieder "wollen kann", muss die affektive Problematik aufgelöst werden. Dies geschieht bei Zulliger im Gespräch mit dem Schüler. Parallel dazu bietet er seine Unterstützung als Freund und Helfer auch im Unterricht an. Zur Verbesserung seiner Leistungen darf der Schüler fakultative Arbeiten machen; auf keinen Fall als Strafe. Negative Kritik unterminiert bei einem Kind, das schwer lernt, vollends das Selbstvertrauen. Grundsätzlich zeigt sich auch bei der Behandlung eines einzelnen Falles, dessen Integration in die Klasse Probleme aufgibt, die gleiche Art des Vorgehens wie bei der Klassenführung. Es geht um die sachliche Beibehaltung des Zieles bei simultanem Verständnis für die Problematik des Schülers, um helfendes Eingreifen und Ablenkung möglicher Aggressionen der Lehrerpersönlichkeit gegenüber auf die Existenz des staatlichen Schulzwanges (vgl. Zulliger 1961b). Wegen der Schwierigkeit, Zulligers Vorgehensweise unter psychoanalytische Prinzipien zu subsumieren, sollen stellvertretend zwei Fallbeispiel dargestellt werden, welche einen Einblick in seine erzieherische Schulpraxis ermöglichen sollen.

6.2.2. Falldarstellungen von Hans Zulliger

a. Heilung eines Prahlhanses (Zulliger 1977b, S. 84 ff.)

"Es befand sich unter den neu ins 7. Schuljahr eingetretenen Knaben einer mit Namen August, der alsbald durch seine Prahlereien auffiel. Diese standen im umgekehrten Verhältnis zu seinen Leistungen. Im Unterrichte zeigte er nur im Geographiefache eine ungefähr normale Begabung, und er war schon um ein Schuljahr sitzen geblieben. Die Prahlereien äusserten sich ganz besonders in den Zeiten, da die Schüler freiteinander verkehren durften, also in gewissen Unterrichtsdisziplinen, beim Spielen im Freien, bei Ausflügen und bei 'freien' Aufsätzen.

In den Pausen versammelte August immer eine Schar jüngerer (er war infolge seines Verhocktseins ja um ein Jahr älter als seine Klassengenossen) Kameraden um sich her und schwatzte ihnen mit lauter Stimme etwas vor. Zeichneten wir draussen nach der Natur, so drückte er sich

zu den Gruppen, wo nicht gerade der Lehrer stand, kritisierte mit schallender Stimme, lieb dies und das und schimpfte wie ein Rohrspatz über die Geizkragen, die sich nicht von ihren Farbstiften und Gummis trennen wollten. Ganz besonders zeigte sich bei ihm das Missverhältnis zwischen Reden und Vollbringen in den Spielstunden. (...) 'Er macht alles mit dem Maul!' war das Urteil der Klasse, und so war es auch. Es folgen nun einige seiner freien Aufsätze, in denen er stereotyp etwas prahlte, was bei genauerem Befragen ganz anders aussah oder überhaupt zusammengeklagen war.

Ein Lustspiel

Als ich noch klein war, da machte ich einmal mit Marie (seiner älteren Schwester) Spiel. Da sagte ich ihr, sie sei eine dumme Kuh. Sie wurde zornig und sprang mir nach. Ich ging zweimal ums Haus und dann sprang ich über das Bord hinab. Als sie ganz nahe kam mit Rennen, da legte ich mich auf den Boden, und Marie stolperte sich an mir und fiel kopfüber und streckte die Beine in die Höhe. Es war gerade zwölf Uhr, und die Arbeiter gingen unten durch, sie mussten laut auflachen. Sie schrien hinauf. Aber seitdem sprang mir Marie nicht mehr sobald nach. Besonders nicht übers Bord nach.

An der Geschichte ist wahr, dass der Junge von seiner älteren Schwester verfolgt wurde, dass er vor Angst - beileibe nicht aus List und Absicht - zusammenfiel und sie über ihn stolperte, jedoch nicht umfiel. Ein Bauernknecht hatte zugeesehen und später dem Jungen gesagt, er solle, wenn er von seiner Schwester verfolgt werden, abliegen, damit sie über ihn weg stürze, und wenn er das einmal so recht schön bewerkstellige, so gebe er, der Knecht, ihm einen Batzen. (...)

Wir wollten mit den Fahrrädern eine kleine Fahrt an den Bielersee machen. August prahlte, er habe schon zwölf Franken für den Ausflug sammengespart - niemand hatte so viel Geld wie er.

Der Tag der Reise kam. August besass nicht nur keinen Rap-pen Geld, er hatte kein Stückchen Brot, weder Messer noch

Löffel, noch ein Gefäss für die Suppe und den Tee bei sich, rein gar nichts. Als wir abgekocht hatten, mussten ihm Kameraden alles geben oder leihen.

'Ich habe zu Hause nichts bekommen', meinte er verlegen.

'Und deine zwölf Franken?' fragte jemand.

Da lachte er. 'Habt ihr das wirklich geglaubt? Ihr seid noch rechte Kanarienvögel!' (...).

Der Junge stammte, wie bereits angedeutet wurde, aus einer sehr armen und kinderreichen Familie. Der Vater war oft krank, und zu Hause regierte eigentlich die robuste Mutter. Die jüngeren Geschwister suchten die älteren so viel als möglich zu übertölpeln, wie uns der Aufsatz 'Ein Lustspiel' leicht erraten lässt. In der Klasse machte sich August durch seine Prahlerereien die meisten Kameraden zu Feinden. Die Feindschaft zeigte sich nicht in Tötlichkeiten. Man liess ihn gewähren, aber er zählte nicht mehr mit. Das hätte man bei Augusts lautem Munde nicht leicht beobachten können. Nur bei näherem Zusehen merkte man, dass seine Stimme im Rate nichts galt, niemand nahm davon Notiz, man machte nichts, was er vorschlug und beachtete es nicht weiter, wenn er dann nachher die Mitschüler zu 'Affengesichtern' oder 'Mondkälbern' machte.

Einmal klagten mir Erwachsene, der Bursche prahle so. Sie fragten mich, ob er wirklich mich, seinen Lehrer, im Schwimmen übertreffe, wie er behauptet hätte. Ich antwortete, davon wüsste ich nichts, es sei jedoch nicht ganz unmöglich.

Da man mich als guten Schwimmer kennt, so erklärte man mir nun, was der Knabe sagte, sei offenbare Aufschneiderei, und es gehöre ihm eine tüchtige Ohrfeige.

Gelegentlich mache ich es in der Schule ähnlich wie unsere Irrenanstalten. Diese nehmen einen Kranken nur dann auf, wenn er selbst- oder gemeingefährlich wird oder öffentlich Aergernis erregt. Solange ein Junge, der mit einem Fehler behaftet ist, sich selber und die andern nicht schädigt, greife ich nicht ein.

Im Falle Augusts war der Augenblick jedoch jetzt, wie mir schien, gekommen. Man würde nachforschen, ob der Lehrer dem Schüler die Prahlsanserei 'durchgelassen' habe oder nicht. Ob er, der Lehrer, 'schwach' gewesen sei. Und die Ohrfeige, die dem Jungen gehörte, konnte ihn von einer anderen Hand als der des Lehrers treffen. Es war also in jeder Beziehung angemessen, gegen die Prahlsucht etwas vorzunehmen.

Der Junge wurde vor der versammelten Klasse gefragt, ob er wirklich glaube, er schwimme besser als ich.

'Ich bin vor einer Woche so und so weit geschwommen' kam die indirekte, ausweichende und unsichere Antwort, nachdem schon eingestanden worden war, dass August auf der Strasse wirklich geprahlt hatte, er schwimme besser als der Lehrer.

'Gut. Wir werden also mal ein Wettschwimmen veranstalten!'

Er bestand nicht. Die Zuschauer lächelten. August war geknickt und doch trotzig.

'Es wäre recht, wenn man den Lehrer überträfe. Eigentlich sollte es so sein!' sagte ich. Und zu August gewendet: 'Wenn du dir noch recht Mühe gibst, so wirst du mich sicher einmal übertreffen. Wenn du einst auch ein Mann bist. Jetzt bin ich halt noch der Kräftigere, und du hast auch noch die kürzeren Glieder als ich!'

Er sagte nichts zu meinem Zuspruch. Aber doch merkte ich, dass dieser ihn ermuntert hatte. In der Folge kam er oft zu mir, so in den Pausen, auf dem Schulwege, in Zwischenzeiten, und sprach mit mir. Nach und nach öffnete er sich, und ich sah seinen grossen Ehrgeiz und seine Minderwertigkeitsgefühle.

'Der Vater ist so klein', meinte er einst. 'Und beständig krank. Und auch Mutter ist nicht gerade gross. Aber die Marie ist gross und stark und der Paul auch. Wie kann man grösser werden als Vater und Mutter?'

'Du möchtest auch gern grösser werden?'

'Ja drum turne ich so gern. Mein früherer Lehrer hat gesagt, er sei noch als bald Zwanzigjähriger zehn Zentimeter gewachsen, nur weil er turnte!'

Dann kam einmal in den 'freien' Aufsätzen ein Traumbericht:
'Mir träumte, ich fahre in einem Weidling einen Fluss herunter. Es war ziemlich starke Strömung. Dann landete ich. Da war ein ganz schönes Haus, und ein grosser Mann und eine grosse, schöne Frau kamen und gaben mir Kleider und zu essen. Denn ich war ganz nackt. Dann fragten sie mich, ob ich bei ihnen bleiben wolle. Dann erwachte ich.'

Wenn noch irgend ein Zweifel über den inneren Grund der Prahlucht Augusts bestand, dann war er jetzt behoben. Ganz gleichgültig, ob der 'Traum' wirklich ein geträumter Traum oder nur eine 'gemachte' Phantasie des Jungen war.

Der Traum erinnerte den Knaben an einen Feriensonntag, an dem er mit dem Fahrrad einen kleinen Ausflug gemacht und gebadet hatte. Da lag am Ufer ein Kahn und er trieb sich darin herum. In der Nähe war ein vornehmes Haus mit einem grossen Garten mit Blumen und Bäumen drin. Der Junge hatte eine Zeitlang Angst, der Herr, der mit einer Dame im Garten herumspazierte, jage ihn aus dem Kahne fort, denn der Kahn gehöre der Herrschaft, dachte August. Aber man liess ihn unbehelligt, und als er sich anzog, übergab man ihm einige Roggenäpfel, die von einem Bäumchen heruntergefallen waren. Dann war er heimzu gefahren und hatte gedacht, dort hätte er bleiben mögen, da hätte man es schön.

'Ja, glaubst du, sie hätten dich gewollt?' lächelte ich ihm freundlich zu.

'Mm, vielleicht hatten sie kein Kind!'

'Und?'

'Man vernimmt doch hie und da, dass reiche Leute ein Kind annehmen, wenn sie keines haben!'

Möchtest du denn von zu Hause weg?'

'Wenn ich an einen so vornehmen Platz käme, warum nicht? - Wenn ich aus der Schule bin, so muss ich sowieso fort!'" (Zuliger 1977b, S. 84 ff.).

Der Knabe, der stark unter den häuslichen Verhältnissen litt, versuchte seine geringen Schulleistungen mit Prahlen zu kompensieren, um eine innere Stabilität zu erhalten.

Zulligers Intention war es deshalb, das Selbstgefühl des Knaben zu heben: "Statt mit Drohungen oder Strafen gegen Augusts Prahlhanserei dreinzufahren, musste das Selbstbewusstsein des Jungen gestärkt werden. Es galt, ihn beim geringsten Fortschritt zu rühmen, aufzumuntern, ihm Freude an seiner Arbeit angedeihen zu lassen: so konnte er immer mehr dahin kommen, seine Sehnsucht, seine Wünsche durch Arbeit wirklich zu machen, statt durch Prahlen und Lügen eine Scheinwelt aufzubauen" (Zulliger 1977b, S. 88). Zulliger nahm sich des Schülers "väterlich und freundschaftlich" an; dadurch konnte er dessen Sehnsucht nach einem höher gestellten Vater stillen, und das Kind vermochte mit der Zeit das Prahlen ganz auf der Seite zu lassen.

Mit diesem Beispiel will Zulliger demonstrieren,

"dass es dem psychoanalytisch orientierten Lehrer gelingt, beginnende Fehlentwicklungen rechtzeitig abubrechen und richtigzustellen, auch wenn er keine eigentliche Analysen vornimmt. Er erkennt die Zusammenhänge der Erscheinungen besser, richtet seine Erziehungsmassnahmen darnach ein und verschlimmert den Schaden nicht durch Anwendung unangepasster Gewaltmittel. Solchen gelingt oft wohl Unterdrückung, nicht aber Erziehung, was soviel als Entwicklung und Ablauf bedeutet. Mit der Unterdrückung wird meist viel rascher das gleiche äusserliche Bild erreicht, als mit mühereicherer, geduldiger Erziehungsarbeit, zugegeben. Aber es kommt bei der Erziehung nicht so sehr auf den raschen und augenfälligen 'Erfolg' an - der oft kaum ein Scheinerfolg ist - als auf die innere Weiterentwicklung und Reifung, auf das seelische Wachsen" (Zulliger 1977b, S. 88).

Zulliger erkannte zwar die unbewusste Motivation des Knaben, gab ihm aber keine Deutungen. Durch das Arrangieren des Schwimmwettbewer-

bes konnte August im Lehrer eine Autorität akzeptieren, von der er jetzt wusste, dass sie bewundernswürdig, aber durch die aufmunternden Worte des Lehrers nicht unerreichbar war. Die Niederlage machte Zulliger dem Schüler ertragbar mit der Aussicht auf zukünftige Möglichkeiten mit simultaner Appellation an den Leistungswillen des Knaben. Durch Honoration aller Bemühungen im Unterricht mit Anerkennung konnte August den Lehrer immer mehr als Freund und Helfer empfinden.

Nach diesem Erlebnis begann sich die psychische Problematik des Schülers nach und nach zu lösen, was sich auch in einer zunehmenden Offenheit manifestierte. Später, als August leistungsfähiger geworden war, konnte er das kompensatorische Prahlen lassen und wurde damit auch mehr in die Gemeinschaft integriert, was wiederum zur Stärkung seines Selbstwertgefühles beitrug.

b. Ein Vielfrass (vgl. Zulliger 1927, S. 89 ff.)

Ein Schüler, Max Schär, geht ins siebte Schuljahr und ist ein "Fresser". Seine Taschen sind immer voll Esswaren, und auch sein Pult gleicht einer unaufgeräumten Vorratskammer. Max isst, wann immer er Gelegenheit dazu findet; er wird von Zulliger auch oft während der Stunde erwischt, wenn er sich schnell einen Bissen hineinschieben will. Einmal lässt ihn Zulliger vor den Augen der ganzen Klasse alle Vorräte aufstapeln und wegessen. Ja, Schüler bringen ihm noch ihre Brote und er isst alles mit unerschütterlicher Ruhe in sich hinein. Als er schliesslich auch noch Zulligers Pausenbrot verschlungen hat, muss der Lehrer kapitulieren.

Von der Mutter erfährt Zulliger, dass der Knabe zuhause wegen vieler kleiner Diebereien schon seit früher Kindheit auffällig geworden ist. Er bestiehlt vor allem seine Geschwister und wird oft deswegen geschlagen. Zulliger beruhigt die verzweifelte Mutter und verspricht ihr, mit dem Knaben zu sprechen. Dieser hat ein gutes Verhältnis zu seinem Lehrer; deshalb spricht ihn Zulliger direkt auf seine absonderliche Verhaltensweise an. Er entnimmt einem ersten Gespräch, dass der Schüler über-

zeugt davon ist, eine bewundernswerte Leistung mit dem Vieleszen zu vollbringen. Zulliger vergleicht darauf diese mit Wettbewerben, die kleine Kinder untereinander veranstalten und zeigt ihm auf, wo man von einer wirklichen Leistung sprechen könne. Da der Knabe herzlich über Zulligers Beispiele kleinkindlicher Leistungsbeweise lachen muss und sich wohl in ihnen wiederfindet, gibt ihm Zulliger zu verstehen, dass auch hinter seiner Esserei kindisches Heldentum stehe und will ihm dadurch die narzisstische Freude an seiner Leistung verderben. Der Schüler gibt ihm darauf aber eine eher trotzig Antwort, was Zulliger bewegt, ihn zu ermutigen, als Versuch einer realen Leistung einmal eine gewisse Anzahl Reisswellen zu machen, wohl wissend, dass der Knabe gerne Holz.

Schon ein Paar Tage später meldet der Schüler, dass er ein Dutzend Reisswellen zusammengebunden hätte. Zulliger lobt ihn, doch Max hat immer noch Hunger.

Der Lehrer lässt sich verschiedene Träume erzählen. Ihr Inhalt handelt oft von Aengsten vor Blutverlust. Der Schüler wollte sich durch die Vielesserei davor schützen. Nach den Gesprächen über die Träume hört Max' übermässiger Appetit schlagartig auf. Zulliger setzt aber die Gespräche mit dem Kind fort. Max schwänzt die Besprechungen oft; mit der Zeit stellt sich heraus, dass er sich auch vor Männern mit weissen Mänteln fürchtet. Die Aetiologie dieser Aengste sah Zulliger in einer Phimoseoperation, die mit viereinhalb Jahren vorgenommen wurde, zusammen mit der die Operation begleitenden Kastrationsbefürchtungen. Den Grund zur Essucht fand er in den durch Onanie wiederbelebten Aengsten, die Geschlechtsteile lädiert zu haben. "Er betrachtete sich gleichsam als Rekonvaleszent, der die Beschädigung durch die Onanie hinter sich hatte" (Zulliger 1927, S. 99), deshalb musste er, um wieder zu Kräften zu kommen, so viel essen. "Bei einem späteren zufälligen Zusammentreffen mit der Mutter Maxens wurde mir mitgeteilt, dass man zu Hause mit Freuden die Aenderung im Charakter des Sohnes festgestellt hatte. Max zeigte keine Rückfälle, die 'Heilung' dauerte an; dieses Tatsache mag das Ausmass meiner Arbeit mit dem Jungen rechtfertigen" (ebd.).

In diesem zweiten Beispiel kommt schon viel eher eine Dualität in der Vorgehensweise zum Ausdruck. Behandelt Zulliger zunächst die hinter der Fresslust stehende Entmutigung, etwas Rechtes leisten zu können und die Eifersuchtsproblematik, so gibt er in einem zweiten Teil psychoanalytische Deutungen, welche die Genese der Problematik des Knaben in den die ödipale Phase begleitenden Kastrationsängsten und deren Reaktualisierung in der Pubertät sehen. Berücksichtigt man die eher sexualfeindliche Einstellung der damaligen Zeit, kann das Onaniegeständnis zur Lösung der psychischen Problematik des Knaben viel beigetragen haben; es stellt sich aber die Frage, welche Faktoren schliesslich zur Besserung geführt haben. Mir scheint, dass gerade in diesem Fallbeispiel transparent wird, dass die hohe Einfühlungsgabe Zulligers in die Situation des Knaben, in dessen fundamentales Gefühl des Zurückgestellten, ihn die adäquate Form der Ermutigung finden liessen. So gesehen käme der nicht verbalisierten psychoanalytisch begründeten Deutung eher eine inferiore Rolle zu. Auf diese Problematik in Zulligers Arbeiten soll später (vgl. 6.5.) noch genauer eingegangen werden.

6.3. Die Umsetzung der psychoanalytischen Theorie im unterrichtlichen Bereich

6.3.1. Erziehung und Unterricht

Zulligers Ansicht nach hat der erzieherische Auftrag in der heutigen Schule eine untergeordnete Bedeutung.

"Die Schule von heute überschätzt das Wissen zu Ungunsten des Könnens, sie 'lehrt' zu viel und 'erzieht' zu wenig. Gewöhnlich gibt ja dem Lehrer die Erziehung der Schüler, die still in ihren Pulten sitzen (...) und über denen die Strafe als vornehmstes Erziehungsmittel drohend steht, bereits nichts zu tun. (...) Ein System, eine allgemein gültige Ordnung regelt das Schulleben und fesselt individuellen Willen, Bewegungsfreiheit und persönliche Entwicklung. (...) Wo der junge Mensch gleichsam nur mehr der Abdruck eines Klischees ist,

geschnitten aus dem Stahl einer übernommenen (...) Gesetzlichkeit, da muss es der Lehrer schliesslich als seine Hauptaufgabe betrachten, Wissen zu vermitteln" (Zulliger 1921, S. 128).

Erziehung geschieht, wenn überhaupt, im Zusammenhang mit abweichendem Schülerverhalten. Ohne auf die zugrundeliegenden Probleme einzugehen, sind die meisten Lehrer bestrebt, "mit äusserlichen Gewaltmitteln das 'Normal'-Bild des Schülers wiederherzustellen, um möglichst bald von neuem dem Wissen opfern zu können" (Zulliger 1921, S. 129). Lehrer sind meist nicht in der Lage, den schwierigen Schülern anders als mit Strafen beizukommen; nicht zuletzt "herrscht sogar die sicher irrige Ansicht, dass einer ein 'schlechter' Lehrer sei, der viel mit Erziehungsangelegenheiten zu tun hat, besonders wenn er dabei etwas weniger Wissen vermitteln kann, während ein anderer, unter dessen inquisitorischem Charakter nie 'etwas passiert', als 'guter Lehrer' prämiert wird" (Zulliger 1921, S. 129). Wissensvermittlung steht im Vordergrund, weil sie unproblematischer als Erziehen ist.

Zulliger sieht in einer Synthese von "Individual- und Massenerziehung" die mögliche Abwendung von der reinen Wissensschule. In der Individualerziehung gilt es, das Individuum "in seiner Eigenart auf eine Weise zu befreien, dass seine entfesselten Kräfte der 'Masse', der Gemeinschaft zugutekommen" (Zulliger 1927, S. 221 f.).

Leistungsschwache und disziplinarisch auffällige Schüler sollen in Einzelbehandlung durch den Lehrer in die Lage versetzt werden, mehr in der Gemeinschaft zu kooperieren. Individualerziehung soll jedoch nur ausserhalb der normalen Unterrichtszeit realisiert werden. Die von Zulliger praktizierte Gemeinschaftserziehung ist eng mit der Individualerziehung verflochten. Unterricht und Erziehung bedingen sich wechselseitig. Die auch von staatlicher Seite her erhobene Forderung nach Erziehung und Unterricht in der Schule wird von Zulliger bestätigt, in der Praxis weicht er aber von der üblichen einseitigen Wissensschule ab und verleiht dem erzieherischen Auftrag der Schule ein grösseres Gewicht. Dies führte aber nicht zu einer Vernachlässigung der Stoffvermittlung, wie es im reziproken

Sinne bei der Erziehungsaufgabe der Schule geschieht, sondern mündete in eine viel profundere Rezeption des Stoffes (vgl. Zulliger 1961b, S. 135). Steht nämlich das Interesse an der Erziehung der Schüler im Zentrum, resultiert daraus nach Zulliger ein besseres Ergebnis hinsichtlich Wissens- und Sozialisationsstandes, als wenn die Wissensvermittlung das zentrale Anliegen des Lehrers ist.

Wie Zulliger versucht, den für die Lebensbewältigung nötigen Lehrstoff in den Dienst der Erziehung, insbesondere der Gemeinschaftserziehung zu stellen, soll nun im folgenden dargestellt werden.

6.3.2. Schulführung und Didaktik

Die gesamte Schulführung und auch die didaktischen Reflexionen Zulligers gehen in ihren Intentionen dahin, die Bildung der Gemeinschaftsrelation zu unterstützen. Zu deren Realisierung gibt er aber relativ wenig konkrete Hinweise. Es ist der einzelnen Lehrerpersönlichkeit überlassen, wie sie in einer Klasse die Gemeinschaft bildet; immerhin deutet Zulliger an, wie im Rahmen des Unterrichts der zentrale Aspekt der Gemeinschaftsbildung realisiert werden kann.

a. Massnahmen, welche die Gemeinschaftsrelation zwischen Schülern und Lehrer initiieren

Bei Schuljahresbeginn lässt Zulliger die Schüler nach ihren Wünschen zusammensitzen. Das Austeilen der Hefte und des übrigen Schulmaterials nützt er dazu, die Schüler genauer kennenzulernen; er fragt nach den Familienverhältnissen, nach den Geschwistern und macht sich darüber Notizen. Nach Bekanntgabe des Stundenplanes relativiert er dessen Gültigkeit und kündigt an, dass er sich nicht immer an ihn halten werde, weil er oft "Etappen- und Blockunterricht" mache. Schliesslich lässt er die Schüler ein Lehrbuch aufschlagen, zeigt ihnen das vorgeschriebene Jahrespensum und fragt sie, ob sie meinen, dieses bewältigen zu können. Die meisten bejahen normalerweise, doch Zulliger gibt ihnen zu bedenken, dass das Ziel hochgesteckt sei; allerdings hätte er schon

Klassen gehabt, welche das vorgeschriebene Pensum bei weitem überschritten hätten. Damit appelliert er an den Gruppenehrgeiz, nicht ohne zu versäumen, seine Leistungsanforderungen mit der staatlichen Vorschrift zu begründen. Dazu zeigt er den Schülern den Lehrplan; er will die durch Leistungsanforderung eventuell ausgelösten Aggressionen auf die staatliche Autorität ablenken und sich so sowohl als Mitbetroffener als auch als Helfer in der Not präsentieren.

Zulligers Massnahmen implizieren partielles Entgegenkommen gegenüber den Wünschen der Schüler und Bekanntgabe einer gemeinsam zu bewältigenden Aufgabe, wobei simultan Machtbefugnis, Mitbetroffenheit und Hilfeangebot des Lehrers einbezogen sind. Stofflich werden die Schüler durch den Hinweis auf den Gesamtunterricht motiviert, und die Aussicht auf ein zu erreichendes Stoffziel hebt den Ehrgeiz des Individuums und der Gruppe. Vom vorgeschriebenen Pensum rückt Zulliger nicht ab: "Das Kind soll ein Optimum an Wissen und Können erreichen und leisten" (Zulliger 1969, S. 42). Die Möglichkeit der Identifikation der Kinder mit dem Lehrer darf durch Leistungsanforderungen nicht in Frage gestellt werden. Deshalb muss er sich von abfälligen Disqualifikationen und unobjektiver Kritik distanzieren. Nur permanente Ermutigungen wie: "'Du brauchst nicht zu verzagen, du brauchst nicht zu glauben, du seist dumm, fasse Mut, es wird schon gehen, ich helfe dir! Wir helfen dir!'" (Zulliger 1969, S. 42), bringen Erfolg und verhindern eine negative Einstellung des Schülers zum Lehrer. In solch persönlicher Beziehungsaufnahme liegt wohl der Grund für Zulligers Erfolg in der Herstellung der Gemeinschaftsrelation zwischen ihm und seinen Schülern. Grundlegend ist nicht die äussere Organisationsform, so relevant diese auch ist, sondern eine Einstellung des Lehrers, welche die Kinder als Persönlichkeiten und Individuen akzeptiert und sie nicht lediglich als "Schüler" klassifiziert.

Wie schon erwähnt, will Zulliger durch die Art und Weise der Stoffvermittlung auch den Identifikationsprozess zwischen den Schülern initiieren.

b. Massnahmen, welche die Gemeinschaftsrelation zwischen den Schülern herstellen sollen

Diese sind primär durch die Akzentuierung der gegenseitigen Abhängigkeit der Schüler untereinander und des Vorteils, den kooperative Anstrengung allen bietet, charakterisiert. So stellt Zulliger den gesamten Schulbetrieb unter den Aspekt der Gemeinschaftsförderung. "So viel als möglich suche ich den egoistischen Ehrgeiz auszuschalten und den ganzen Schulbetrieb auf die Gesamtheit der Klasse, auf die Gemeinschaft umzustellen" (Zulliger 1969, S. 42). Die Arbeit am Stoff dient nicht nur der Erhöhung des eigenen Selbstgefühls, sondern soll die Klassenleistung fördern und anstelle individueller Rivalität gegenseitige Wertschätzung und Kooperation setzen. "Die Schüler sollen erleben, dass es Arbeiten gibt, die nur die 'Gesellschaft' leisten kann, weil der einzelne dazu nicht fähig ist. Dabei muss man einander auf vielfältige Weise helfen" (Zulliger 1927, S. 15). Diese Akzentuierung ermöglicht auch eine weitgehende Identifikation mit dem Stoff, worauf es für dessen Rezeption fundamental ankommt, "denn begriffen haben wir eigentlich erst das, was wir mit allen Schichten unseres Wesens erfassten, anders gesagt: nur das, womit wir uns identifizieren" (Zulliger 1923, S. 6). Im Sprachunterricht macht er beispielsweise mit der Klasse ein Diktat, will aber nur das Total der Fehler in der ganzen Klasse eruieren und nach einer gewissen Zeit der Schulung der Orthographie wieder das gleiche Diktat schreiben lassen, um zu verifizieren, ob die Klasse gesamthaft einen Fortschritt gemacht hat.

Im Rechenunterricht lässt Zulliger die Schüler erst in die Übungsphase treten, wenn alle versichern, den Stoff rezipiert zu haben. Beim Üben lässt er die Schüler kooperativ arbeiten, weil er der Meinung ist, dass Schüler sich untereinander Probleme besser begreiflich machen können. Bei der nachfolgenden Prüfung werden die prozentualen Anteile der richtigen Lösungen ermittelt und die Klasse diskutiert, was zu unternehmen ist, wenn zu wenig richtige Ergebnisse vorliegen, oder von welchem Prozentanteil im Stoff weitergeschritten werden könne. Nach Zulliger führt dieses Vorgehen dazu, dass die besseren Schüler beginnen, die weniger erfolgreichen nachzuziehen und sich alle füreinander verantwortlich füh-

len. Nur in besonders schwierigen Fällen interveniert Zulliger selber und hilft dem Schüler direkt. Dieses Helfersystem stärkt das Selbstvertrauen der Schüler und erhöht ihre Motivation am Lernen.

Durch seine Massnahmen in der Planung der Schulführung unter dem Aspekt der Herstellung der Gemeinschaftsrelation, führte Zulliger seine Schüler nicht nur zu mehr Selbständigkeit, sondern gewann durch die aus der besseren Lernstimmung resultierenden grösseren Rezeptivität der Schüler viele freie Stunden. "Es ist so, als erfasse die gesteigerte Möglichkeit des gegenseitigen Sich-Verstehens auch die intellektuelle Schicht des Seelischen der Schüler" (Zulliger 1961b, S. 133).

Diesen Freiraum nützte Zulliger, um auch ausserschulisch die Kooperationsfähigkeit der Schüler zu vertiefen. Es waren dies Theateraufführungen, gemeinsame Herstellung von Spielsachen, Sammeln von Altpapier für die Aufbesserung der Reisekasse, Schreiben von Aufsätzen über gemeinsame Erlebnisse in einen Sammelband, gemeinsames Verfassen von Briefen an kranke Mitschüler und gemeinsame Ausflüge. Diesen mass Zulliger hohen erzieherischen Wert bei. In einem Fall gelang es ihm sogar, mittels einer solchen Exkursion in einer Klasse von Individualisten die Identifizierung der Kinder untereinander herzustellen (vgl. Zulliger 1961b, S. 147 ff.).

Selbst in der Frage der Leistungsbewertung zeigt sich Zulligers Intention, das Schulgeschehen unter das Gemeinschaftsprinzip zu stellen. Er verteilt während des Jahres nur sehr wenige Zensuren, die dem Kind lediglich zeigen sollen, wo es innerhalb der Klasse steht. Bei der Zeugnisbenotung haben die Kinder ein Mitspracherecht, und jeder weiss von den Leistungen anderer. "Es soll jede Geheimnistuerei vermieden und in den Kindern so weit als möglich der Eindruck erweckt werden, das Zeugnisausrichten sei kein Disziplinar-, Druck- und Machtmittel des Lehrers, nur eine seiner Pflichten wie andere auch" (Zulliger 1961b, S. 127 f.).

Zum ganzen Komplex der Zensurierung der Schulleistungen gibt Zulliger zu wenige Anhaltspunkte, als dass die Problematik genauer diskutiert

werden könnte. Man darf aber vermuten, dass seine Praxis der Gemeinschaftsakkzentuierung die allgemein akzeptierte Problematik der Notengebung effizient entschärft haben muss. Entscheidend negativ wirkt sich die Notengebung erst aus, wenn der Lehrer positive oder negative Emotionen dem Schüler gegenüber von dessen Leistungen abhängig macht. Hier eine objektive Einstellung zu bewahren, gehört zu den schwierigsten Problemen in der Schulpraxis. Wie ich aus eigener Erfahrung weiss, kann nur der Lehrer, welcher sachlich bleibt und nicht eigene Emotionen projiziert, den Schüler effektiv ermutigen. Sonst bleibt er bei der üblichen Praxis stehen, den Versager entweder zu disqualifizieren oder zu trösten; beides bringt diesen in seinen Leistungen nicht weiter.

6.3.3. Der Umgang mit den Fehlern der Schüler

Zulliger charakterisiert die in der Schule auftretenden Fehler im psychoanalytischen Sinne als Fehlleistungen. Danach sind Versprechen, Verschreiben, Vergessen und die vielen kleinen Pannen, die im Leben auftreten, nicht zufällig, sondern Ausdruck unbewusster Gefühle. Fehlleistungen entstehen durch ein teilweises Versagen des Ichs bei seiner Bemühung, die verschiedenen Kräfte, die in einem bestimmten Zeitpunkt in der Psyche wirksam sind, zu einem harmonischen Ganzen zu integrieren. Die unbewussten psychischen Kräfte, die der Integrierung mit mehr oder weniger Erfolg widerstehen und bei einer Fehlleistung Einfluss auf das Denken erlangen, können aus allen drei seelischen Instanzen stammen. Die Grenzen zwischen Normalität und Fehlleistung sind fließend; je mehr die verschiedenen Kräfte vom Ich integriert werden können, desto normaler ist das seelische Resultat (vgl. Brenner 1983, S. 132 f.). Es handelt sich im Prinzip um Aktionen, deren anvisiertes Ziel nicht erreicht, sondern durch ein anderes ersetzt wird. Man spricht aber nicht von Fehlhandlungen, um jedes Versprechen, jedes Vergessen etc. zu bezeichnen, sondern nur im Hinblick auf Aktionen, die dem Handelnden und Sprechenden normalerweise gelingen und deren Misserfolg er dem Zufall zuschreibt (vgl. Laplanche, Pontalis 1982, S. 153).

Zulliger geht vor allem in seinen früheren Werken davon aus, dass die meisten Fehlleistungen, die abrupt oder beim gleichen Kind immer wieder auftreten, affektive Motive haben. Normalerweise werden solche Fehler mit Unkonzentriertheit, mangelnder Intelligenz oder Desinteresse erklärt. "An die Möglichkeit, dass ein affektiver Grund die Schuld an der intellektuellen Fehlleistung trägt, daran denkt der Lehrer kaum. Und doch liegen die Verhältnisse oft so" (Zulliger 1927, S. 30). Es ist evident, dass ein Lehrer ein geschultes Einfühlungsverhältnis haben muss, um nicht dem Irrtum zu verfallen, hinter jeder falschen Antwort und jedem Versehen das Agieren unbewusster psychischer Kräfte zu vermuten. Auch wäre es gefährlich, jeder Fehlhandlung eine determinierte Ursache zuzuordnen, denn die "Darstellungsmittel sind immer individuell und dürfen nicht nach einem bestimmten Cliché verstanden und gedeutet werden; der mannigfaltigen und oft verschrobenen Ausdrucksweise der menschlichen Seele wird man nie mit einer vorgefassten Schablone beikommen" (Zulliger 1923, S. 38 f.). Zulligers Intuition befähigte ihn, hinter scheinbaren Zufälligkeiten, wie es beispielsweise eine typische Art des Verrechnens darstellte, Konflikte aufzudecken und zu behandeln (vgl. Zulliger 1927, S. 30 ff.).

Interessant ist, dass er solche Fehler, wenn immer möglich, mit der ganzen Klasse bespricht. Damit intendiert er, dass die Kameraden sich mit dem Fehlenden identifizieren können. Jeder kennt ähnliche Gefühle und jeder partizipiert emotional, als wenn es sich um ihn handeln würde (vgl. Zulliger 1977b, S. 25 f.). Sinn eines Gesprächs, welches aus der Aufforderung Zulligers an die Klasse resultiert, ähnliche Beispiele zu erzählen, ist es, den Kindern zu demonstrieren, dass man niemanden selbstgerecht verurteilen darf. Es versteht sich, dass in solchen Gesprächen das gegenseitige Auslachen, welches in vielen Klassen dominiert, ohne moralische Belehrungen seitens des Lehrers zum Erliegen kommen muss.

Viele Fehlleistungen basieren nach Zulliger auf der Existenz des Gewissens. So verrät sich in einem Falle eine Schülerin, welche abgeschrieben hatte, durch das Liegenlassen der Vorlage im Heft, was Zulliger als das "Wirken des unbewussten Gewissens" bezeichnet (vgl. Zulliger 1977b, S. 25 f.). Dieser Geständniszwang manifestiert sich primär bei stark tabuisierten Taten, wie es zu Zulligers Zeit die sexuellen Praktiken der Jugendlichen darstellten. In diesem Zusammenhang soll noch kurz auf seine Stellungnahme zu diesem Komplex eingegangen werden.

Die sexuelle Aufklärung stand anfänglich in der Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik im Zentrum des Interesses. Man sah in ihr die Prophylaxe für Neurosen und abartige Charakterentwicklungen. Die aus der Aufklärung resultierenden Probleme führten aber innerhalb der Bewegung bald zu Diskussionen über positive und negative Auswirkungen der Aufklärung, an denen sich auch Zulliger beteiligte.

Er schlug vor, den Kindern in sexuellen Dingen nichts aufzuoktruieren, sie nur so weit aufzuklären, als sie wissen wollten. Nach Zulliger befriedigt die Aufklärung das kindliche Bedürfnis nach Wissen, fordert aber den Verzicht, selber sexuelle Handlungen zu vollziehen, was für die Aufrechterhaltung der Gesellschaft notwendig sei (vgl. Zulliger 1930b, S. 44 ff.). Aufklären soll aber nur jener Erzieher, zu dem das Kind eine emotionale Beziehung habe; primär ist sie Aufgabe des Elternhauses, die Schule kann sie nur ergänzen. Zulliger sah sich aber dem Faktum gegenüber, dass seine Kinder in der Regel nicht aufgeklärt waren. Trotz des Verbotes seitens der Behörden, gab er den Jugendlichen die nötigen Informationen, wenn er bemerkte, dass diese sehr unter den damals üblichen Irrtümern über Onanie, Menstruation, Geschlechtsverkehr etc. litten. In seinen Schriften wird transparent, wie frei er mit seinen Schülern darüber sprach; er konnte sich dies aufgrund seiner Autorität und Unangefochtenheit im Dorfe erlauben. Den Lehrern empfahl Zulliger, nicht aufzuklären, vor allem nicht in der ganzen Klasse und ermahnte alle Pädagogen, vorsichtig zu sein (vgl. Zulliger 1923, S. 3).

Prinzipiell war er der Ansicht, dass sexuelle Aufklärung sich nicht in Aufklärungsgesprächen manifestiere, sondern sie beginne schon vom Säuglingsstadium an und müsse in die spezifische Geschlechtererziehung integriert sein. Nur das Kind, das Verzichten und Warten aus Liebe zu einem Menschen gelernt habe, sei auf die spätere genital-sexuelle Liebe der Erwachsenen vorbereitet. Zulliger hat sexuelle Freizügigkeit nie unterstützt; auf den Verzicht der Sexualität "ist unsere Sexualmoral und damit ein wesentliches Stück unserer Kultur aufgebaut. Gäben wir der Sexualität freien Raum, würden wir und unsere Staaten verlottern" (Zulliger 1958, S. 83).

Durch seine Offenheit und vor allem durch seine Akzentuierung, dass Sexualität nichts prinzipiell Verbotenes sei, hat Zulliger seinen Schülern oft geholfen. In vielen Fällen konnte er dissoziale Symptome, Lernstörungen und allgemeine Unkonzentriertheit auf ein Defizit an Aufklärung zurückführen und durch ein klärendes Gespräch die Probleme lösen (vgl. Zulliger 1930a, S. 441 ff., Zulliger 1927, S. 50 ff.).

Im Rahmen dieser Arbeit kann nicht noch genauer auf diese Problematik eingegangen werden, doch es sei hier angemerkt, dass in den meisten Fällen, die Zulliger beschreibt, sexuelle Unaufgeklärtheit eine Rolle spielte. Mögen viele Deutungen äusserst spitzfindig sein, so muss akzeptiert werden, dass Zulliger mit den Kindern, vielleicht als erster Mensch in ihrem Leben, in einer Weise über diese Problematik gesprochen hat, welche viel dazu beigetragen hat, die Nöte der Schüler zu beheben.

Nicht die reine Information als solche, sondern die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler steht im Vordergrund: "Es kommt bei der geschlechtlichen Aufklärung nicht nur etwas, sondern alles auf das persönliche Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer an. Der Lehrer fühlt, wieviel er sagen darf, ohne sich aufs Glatteis zu begeben" (Zulliger 1927, S. 56).

6.3.4. Die Mitarbeit der Eltern

Als Dorfschullehrer, zu dem Generationen zur Schule gingen, war Zulliger in der glücklichen Lage, einen tiefen Einblick in die Dynamik der einzelnen Familien zu erhalten. Bei manifest werdenden Problemen zog er, sofern ihm die Familienverhältnisse nicht schon gut bekannt waren, immer die Mitarbeit der Eltern mit ein. Inwieweit er allerdings diese in den korrektiven Prozess involviert, hängt davon ab, "ob sie (...) affektiv fähig und aufgeschlossen genug sind. Erfüllen sie diese Bedingungen, kann der Kontakt mit ihnen nur nutzbringend sein, sei es, dass sie allerhand Aufschlüsse bringen (...), oder dass man ihnen pädagogische Ratschläge erteilen kann" (Zulliger 1977b, S. 102). Pädagogische Hinweise kommen aber nur bei jenen Eltern an, deren aktuelles Verhalten nicht die primäre Ursache der Erziehungsproblematik ist. Sind die Eltern involviert, müssen sie

selbst ein Stück Einsicht gewinnen, was auch Zulliger als sehr diffizil charakterisiert, besonders, wenn sie das schwierige Kind als "Kitt" für ihre kriselnde Ehe brauchen und Aenderungen im Gleichgewicht der Familie mit Widerständen entgegentreten (vgl. Zulliger 1979, S. 112). In solchen Fällen braucht der Lehrer viel Diplomatie, um nicht unnötigerweise Abwehrreaktionen zu provozieren und damit die Chance für eine Korrektur beim Kind zu verhindern.

Wie schon erwähnt, brauchte Zulliger die Eltern als Mithelfer bei der Anamnese. Wichtig dabei waren Angaben über frühe Entwicklung, besondere Ereignisse, Milieueinflüsse, Stellung des Kindes in der Geschwisterreihe und die Beziehung der Kinder untereinander und zu den Eltern. Je nach Fall interessierte sich Zulliger in den Gesprächen noch für weitere Informationen. Seine Intention war doppelt: Er suchte Hintergründe des kindlichen Konflikts zu erhalten und wollte die Eltern hinsichtlich ihrer Ängste bezüglich der Zukunft des Kindes beruhigen. Diese selbst sollten den Lehrer als Helfer empfinden. Durch die Herstellung eines positiven Uebetragungsverhältnisses wollte Zulliger auch bei ihnen die Basis für eine profundere Wirkung seiner suggestiven Ratschläge schaffen.

Vorzugsweise bestellte er die Eltern nicht in die Schule, sondern nützte die sich oft ergebenden Gelegenheiten, die Eltern auf der Strasse anzusprechen (vgl. Zulliger 1927, S. 89 ff.). Diese Ansicht steht wohl im Zusammenhang mit der Absicht, sich bei den Eltern nicht als "Berater aufzuspielen", sondern sich als Freund und Helfer zu präsentieren (vgl. Zulliger 1972, S. 25). Aus der heutigen Perspektive muss man berücksichtigen, dass zu Zulligers Zeit der Lehrer als Autorität viel unbestrittener war und nur eine nicht distanzierte Haltung das existierende Misstrauen vermindern konnte.

Zulliger betonte, dass Eltern und Lehrer die schwierige Erziehungsaufgabe eigentlich kooperativ zu lösen hätten; in der Praxis tendierte er aber in den meisten Fällen dazu, sich in den Eltern keine Feinde zu schaffen und sie auf ihn günstig einzustellen, um in der Familie Prozesse zu vermeiden, welche das familiäre Gleichgewicht stören könnten. Dies mag mit dem Bildungsstand und den sozialen Verhältnissen der Eltern seiner Schüler zusammenhängen. Es kann aber auch noch heute konstatiert werden, dass Eltern

in der Kooperation Probleme bekommen, wenn sie als Erzieher ihr Verhalten ändern müssten. Allzuleicht implizieren sie in die ganze Problematik eine Schuldfrage, was dann eine Zusammenarbeit a priori ausschliesst. Aus dem Studium der Werke Zulligers ist zu schliessen, dass er in diesem diffizilen Punkt eine umfassende Menschenkenntnis bewiesen hat und primär nicht seinen narzisstischen Wünschen nachgegeben hat, sondern immer das Wohl des Kindes in den Vordergrund stellen konnte.

6.3.5. Zum Problem der Sonderschulung

Die Einrichtung der Sonderschule hält Zulliger für Kinder mit organisch bedingter Debilität für unbedingt notwendig. Sie lässt diesen Schülern, deren intellektuellen Fähigkeiten vermindert sind, genügend Zeit zum Einüben von Fertigkeiten, die sie später befähigen werden, ihr Leben zu bewältigen, ohne den anderen Menschen dauernd zur Last zu fallen (vgl. Zulliger 1972, S. 22 f.). Nach Zulligers Erfahrung gibt es aber einen grossen Anteil pseudodebiler Kinder, die zu Unrecht in diese Schulen gewiesen werden. "Es sind mir recht oft solche, partiell oder völlig pseudodebile Kinder, begegnet" (Zulliger 1972, S. 22). Solche Schüler gehören nicht in die Hilfsschule, sondern benötigen eine psychotherapeutische Behandlung. "Pseudodebilen gegenüber jedoch kann die Hilfsschule nicht in jener Art helfen, wie ihnen geholfen werden müsste. (...) Es ist nicht Aufgabe der Hilfsschule, Pseudodebilitäten zu heilen, sondern aus Minderbegabten soviel herauszuholen, als möglich ist. Hilfsschulen sind keine psychotherapeutischen Heilanstalten" (Zulliger 1972, S. 23). Aus diesen Gründen postuliert Zulliger, "dass jedes Kind, bevor man es wegen ungenügender intellektueller Leistungen der Hilfsschule überweist, psychologisch untersucht werden sollte" (Zulliger 1972, S. 22). In der Praxis ist dies in der Regel nicht einfach, denn wo nicht ein eindeutiger organischer Befund vorliegt, ist eine sichere Diagnose sehr schwer zu erstellen, und es existieren genügend Fälle, wo leichtfertige, auf Tests basierende Einweisungen in Hilfsschulen vorgenommen wurden, was sich erst später als unrichtig herausstellte. Zu einem wichtigen Einweiskriterium gehört unbedingt eine Beurteilung durch einen erfahrenen Kinderpsychotherapeuten.

Die Genese der Pseudodebilität ist nach Zulliger sehr häufig durch die Angst der Kinder vor rigorosen Strafen bedingt. "Angst kann nicht nur Motilität lähmen, sondern auch den Intellekt" (Zulliger 1972, S. 22). Die Pseudodebilität stellt dann gewissermassen einen Schutz dar. Wie schon erwähnt, ist die Korrektur der Pseudodebilität Aufgabe des Psychotherapeuten, doch Zulliger schildert einen Fall, dem er mit pädagogischen Mitteln "beikommen" konnte.

Ein Mädchen seiner Klasse, das als debil galt, entpuppte sich als vorzügliche Zeichnerin, hatte aber sonst nur ungenügende Leistungen. Zulliger bemerkte auch, dass sie unter grossen Autoritätsängsten litt und die über-grosse Strenge der Eltern verteidigte. Sie war Linkshänderin, und mit der Erlaubnis so zu schreiben, wie es ihr beliebe, gewann Zulliger ihr Zutrauen. Seine nun folgenden Handlungen tendierten dahin, der Schülerin die Angst vor dem Lehrer zu nehmen. "Es kommt auf eine andauernde ermutigende 'Haltung' des Lehrers an" (Zulliger 1972, S. 25). Fasst der Schüler mehr Selbstvertrauen, steigern sich auch seine intellektuellen Fähigkeiten. Zulliger beschäftigte sich sehr oft auch privat mit diesem Mädchen (Verrichten kleiner Besorgungen, Mithilfe im Garten etc.) und legte so die Basis für eine günstige Uebertragung. Auch die Eltern setzte er ein und pflanzte in ihnen den Hoffnungskeim, die Tochter sei vielleicht doch nicht dumm. Durch freiwillige Schularbeit schuf Zulliger auch die Voraussetzung zur langsamen Verbesserung der Leistungen. Schliesslich, am Ende der Schulzeit, war das Mädchen in der Lage, eine Lehre zu beginnen, was vorher niemand für möglich gehalten hätte (vgl. Zulliger 1972, S. 23 ff.).

Zur Korrektur der Pseudodebilität genügen aber in der Regel einfache pädagogische Mittel nicht. Der Lehrer müsste für diese Aufgabe selber in die Tiefenpsychologie eingeführt sein (vgl. Zulliger 1972, S. 27 f.). Zulliger postuliert aber nicht, dass Lehrer dazu prinzipiell in der Lage sein müssten; was er aber verlangt, ist, dass sie das Wissen um das Phänomen der Pseudodebilität haben und Kinder, bei denen sie unsicher sind, dem Fachmann zuweisen.

Aus heutiger Sicht ist diese Forderung längst erfüllt. Die Behandlung des oben erwähnten Falles macht aber transparent, dass wohl in jeder Klasse Schüler mit ähnlicher Symptomatik sitzen. Solch entmutigten Kindern zu helfen, ist sicher die Pflicht jedes seriösen Lehrers. "Es bedrückt ihn, wenn er ratlos dasteht und mit den Händen im Schosse zusehen muss, wie ein begonnener abnormer Prozess im Kinde fortschreitet - wie ein Schüler immer mehr auf eine schiefe Bahn kommt - und er als Pädagoge mit gewöhnlichen und althergebrachten pädagogischen Mitteln nicht retten kann" (Zulliger 1931, S. 148).

Nur ein Lehrer, der psychologisch ausgebildet ist, kann nach Zulligers Meinung in solchen Fällen intervenieren. Es sollen deshalb nun seine Postulate an die Persönlichkeit des Lehrers und deren Ausbildung dargestellt werden.

6.4. Die Ausbildung der Lehrer

Zur Lehrerausbildung nimmt Zulliger nur wenig explizit Stellung, doch lassen sich aus seinen Forderungen an die Lehrerpersönlichkeit und deren "seelischen Gesundheitsschutz" Aspekte deduzieren, welche für die Ausbildung zentral sind. "Als Erzieher können nur Persönlichkeiten gebraucht werden" (Zulliger 1927, S. 218). Wer sich als Lehrer zum Stoffvermittler reduziert und nur seiner Pflicht nachkommt, ist ungeeignet und macht sich und die Kinder unglücklich (vgl. Zulliger 1927, S. 218). Zulliger fordert von der Lehrerpersönlichkeit jene Kraft, welche die Bedürfnisse der Kinder in der Weise zu kanalisieren vermag, dass sie Befriedigung in der erzieherisch gewollten Richtung suchen.

Dies impliziert ein klar umrissenes Erziehungsziel, welches Zulliger in folgender Weise formuliert.

"Sorgt dafür, dass eure Kinder fähig werden, an der wahren Bildung teilzunehmen, (...) aber verwechselt nie Bildung mit Ueberschulung und Verschulung. (...) Vermaterialisiert die Schulung nicht, indem ihr dieser ausschliesslich materielle Ziele setzt! Bildung (...) ist Gesittung und Gesinnung (...) und

die entspringt eher gemüthhaften Kräften als dem Wissen allein.
(...) Welcher Weg ist zu beschreiten, damit es unsere Kinder
besser haben? Es ist der Weg, der nach innen führt!" (Zulliger 1961d, S. 14 f.).

Letztes Ziel ist es, dass die Kinder sich in einen weltganzen Zusammenhang integriert fühlen. Die Perseveranz in den Erziehungszielen gibt dem Lehrer die Kraft, Initiator der intendierten Gemeinschaftsrelation zu sein und sich Qualitäten wie Führungsstärke, Gerechtigkeit, "pädagogischen Eros", Wissen um unbewusste psychische Affekte im Kind, Angstfreiheit, Wärme, Humor und Qualifikation für die Sublimierung infantiler Aggressionen anzueignen.

Natürliche Führertalente sind nach Zulliger selten (vgl. Zulliger 1969, S. 41). Mit Hilfe psychologischer Erkenntnisse sollte es aber den meisten Lehrern möglich sein, mehr als nur "Handwerker", sondern "Führer der Jugend" zu werden (Zulliger 1961b, S. 107). Wie soll der Lehrer nun diese von ihm geforderten Fähigkeiten lernen?

"Der wichtigste Beitrag der Tiefenpsychologie zur Pädagogik besteht in der Möglichkeit, dass sich der Erzieher analysieren lassen kann" (Zulliger 1977a, S. 211). Zulliger taxiert aber die Forderung, dass jeder Pädagoge sich einer tiefenpsychologischen Behandlung unterziehen sollte, für übertrieben und undurchführbar. Hingegen postuliert er neben der methodischen Ausbildung eine profunde Unterweisung in Psychologie an den Lehrerbildungsanstalten. Er fordert aber nicht eine Ausweitung des Psychologieunterrichtes im theoretischen Sinne, sondern, "aus Gründen der Anschaulichkeit der Darstellung, die gefordert werden muss, um etwas tatsächlich äusserst Schwerverständliches fassbar zu machen, wäre wünschenswert, die Dozenten aus erfahrenen Praktikern auszulesen. (...) Der Unterricht müsste sie (die Studenten- A.B.) in ihren tieferen seelischen Schichten auch ergreifen und etwas bedeuten, wie eine kollektive 'Lehranalyse'" (Zulliger 1977a, S. 211). Ausserdem sollte die psychische Hygiene des Lehrers eingehender behandelt werden, damit dieser später imstande ist, aufkeimende störende Emotionen zu realisieren und sich Hilfe zu holen. Als geeignete Stelle sieht Zulliger ausgebildete Schulärzte (vgl. Zulliger 1943, S. 109).

Die "'andere' Einstellung" (Zulliger 1921, S. 4), nämlich die psychologische Betrachtungsweise, hat der Lehrer, der nicht von einer adäquaten Ausbildung profitieren kann, sich "bewusst durch Selbsterziehung oder aber unter Zuhilfenahme der Psychotherapie anzueignen" (Zulliger 1943, S. 94). Die ganze Selbsterziehung oder Therapie muss nach Zulliger darauf ausgehen, die Angst zu mindern. Er sieht in ihr das grösste Uebel in der Kindererziehung: in ihr liegt die Genese vieler Lehrerprobleme wie Ungeduld, Nervosität, Pedanterie etc., welche wiederum Ursache der Schüler-nervosität sind (vgl. Zulliger 1943, S. 106 f.).

Das zentrale Postulat nach mehr Persönlichkeitbildung in der Ausbildung der Lehrer motiviert Zulliger mit der Tatsache, dass viele, welche an der sogenannten "déformation professionnelle" leiden, im Grunde genommen nervös und nicht imstande sind, an sich neurotische Symptome zu erkennen (vgl. Zulliger 1977a, S. 212). So, wie "schwierige Kinder häufig von ihren Eltern dazu gemacht wurden" (Zulliger 1977a, S. 219), sieht Zulliger in der Nervosität der Lehrer eine "Ansteckungsgefahr" für die Schüler. Darum scheint ihm die Forderung nach seelischer Gesundheit des Lehrers wichtig zu sein.

"Gesundheit steckt an. Schüler, die wegen miserablen Verhältnissen im Elternhause irritiert oder neurotisiert sind, können, wenn sie in der Schule für längere Zeit zu einem gesunden Lehrer kommen, oft weitgehend beruhigt und innerlich im gesunden Sinne stabilisiert werden. (...) Die psychische Gesundheit des Erziehers wirkt sich neuroseprophylaktisch auf die Kinder aus und hat darum eine Seite, die sich auf die psychische Gesundheit der gesamten heraufkommenden Generation bezieht" (Zulliger 1977a, S. 219).

Die Konsequenz der Betrachtungsweise Zulligers liegt also darin, die Psychologie mehr in die Lehrerausbildung zu integrieren; dies aber nicht in der traditionellen Weise, sondern in einer Art Lebensschulung, welche emotional den Studenten mehr tangieren sollte, d.h. ihre oft unbewusste Nervosität im Kontakt mit Kindern zu beruhigen, ohne dass diese explizit behandelt werden müsste. Zulliger hält es aus obgenannten Gründen für

sinnvoll, unter den Lehrerkandidaten eine durch Tests zu evaluierende Auswahl zu treffen (vgl. Zulliger 1943, S. 108 f.).

6.5. Schulerziehung und Kinderpsychotherapie

Bevor auf die Differenzierung zwischen Schulerziehung und Kindertherapie im Sinne Zulligers eingegangen werden kann, sollen einige prinzipielle Reflexionen über die Abgrenzungsproblematik zwischen fachmännischer Erziehung und Therapie gemacht werden.

Die Psychoanalyse als Methode der psychologischen Forschung ist eng mit der therapeutischen Praxis verbunden. Diese impliziert besonders bei Kindern erzieherische Einflüsse, sodass pädagogische und therapeutische Elemente gar nicht signifikant voneinander differenziert werden können. "Die beiden Erfahrungen der nachweislich oft schwer pathogenen Wirkung von Erziehung einerseits und der Unfähigkeit eine praktisch brauchbare psychoanalytische Pädagogik auszuarbeiten andererseits, führten jedoch im Zusammenhang mit dem Verschwinden der psychoanalytischen Pädagogik zu einer geradezu phobischen Dethematisierung der pädagogischen Elemente der Psychoanalyse" (Balint, M. zit. nach Füchtner 1979, S. 93). Füchtner hält eine Differenzierung nach den jeweils dominierenden Funktionen Heilen oder Erziehen für zweckmässig. Auch Freud schreibt in seinem Vorwort zur psychoanalytischen Methode Pfisters, dass die Erziehung dafür sorgt, dass aus den Anlagen des Kindes nichts Schädliches hervorgeht und die Therapie interveniert, wenn diese Anlagen bereits Krankheitssymptome produziert haben (vgl. Freud 1913b, S. V f.). In ähnlicher Weise sieht Zulliger die Differenzierung von der Symptomatik bei den Kindern her determiniert; allerdings grenzt er die psychischen Phänomene von somatischen oder psychosomatischen ab. Wird ein Kind von dissozialem Verhalten befreit, handelt es sich eher um Erziehung, wird es von einem psychosomatisch bedingten Ekzem geheilt, spricht er von Therapie (vgl. Zulliger 1972, S. 126). Der von Zulliger so genannte Erziehungshelfer kommt von der Pädagogik her, der Psychotherapeut, ein analytisch ausgebildeter Arzt, behandelt psychosomatische Symptome. Bei letzterem ist die Funktion Heilen und Erziehen, die Intention des ersteren ist rein erzieherisch. Die Arbeit beider

kommt sich sehr nahe, die Grenzen lassen sich nach Zulliger nicht ziehen. Bei der Abgrenzung handelt es sich um eine Ermessensfrage, welche unter dem Aspekt des Helfens keine Relevanz besitzt. Hauptsache ist, dass ein fehlentwickeltes Kind wieder "auf die rechte Bahn" gebracht werde (vgl. Zulliger 1972, S. 126 ff.).

Zulliger weist psychosomatische Fälle prinzipiell zum ärztlichen Psychotherapeuten und bezeichnet als Gegenstand der Erziehungshilfe "körperlich gesunde Kinder, die meist eine Zeitlang auch geistig und seelisch gut gedeihen, dann jedoch, entweder plötzlich oder aber allmählich, allen Erziehungsmitteln trotzen" (Zulliger 1977a, S. 20).

Während also Zulliger theoretisch zwischen Kinderpsychotherapie und Erziehung primär aufgrund der Symptomatik differenziert, macht er in der Praxis eine Konzession, indem er als Erziehungshelfer bei Kindern mit psychosomatischen Symptomen zur Absicherung mit einem Arzt zusammenarbeitet. In einem solchen Fall ist der Erziehungshelfer gleichzeitig Kinderpsychotherapeut, und Zulliger hat sich in einigen Beispielen auch so definiert (vgl. Zulliger 1957d, S. 377).

Abgesehen von der Intention her, die entscheidend für die Zuweisung eines problematischen Kindes für Zulliger ist, differenziert er die Arbeit des Kinderpsychotherapeuten nicht von der des Erziehungshelfers (vgl. Zulliger 1960b, S. 214 f.).

In den Anfängen seiner Lehrertätigkeit versuchte er die Methode Pfisters, die "Pädanalyse", in die Schulpraxis zu transferieren. Pfisters Verfahren basierte primär auf der Wirkung seiner Suggestionen, kombiniert mit den üblichen analytischen Verfahren der Traumdeutung und des Erinnerens traumatischer Situationen (vgl. Rehm 1968, S. 125). Zulliger wollte dies auf eine solidere psychoanalytische Basis stellen. Seine ersten Versuche, die psychoanalytische Theorie in der Schule anzuwenden, bezeichnete er später als "kleine psychanalytische Psychotherapie, (...) wenn mein Schüler stotterte, nervösen Husten hatte, Tiere quälte, bei gewissen Schulforderungen mit Durchfall reagierte, einen Tick aufwies, Lernstörungen zeigte usw., dann suchte ich behutsam einzugreifen" (Zulliger 1957c, S. 333). Die

Technik bestand darin, dass er mit dem Schüler spazieren ging oder ihn nach beendeter Schulzeit noch bei sich behielt und mit ihm sprach; er liess sich Träume erzählen und sammelte freie Einfälle dazu. Schliesslich deutete er das anamnestische Material in Form von Fragen (vgl. Zulliger 1977a, S. 203), z.B., "wäre es nicht möglich, dass du damit das oder jenes darstellen möchtest?". Zulliger motiviert diese Vorsicht mit der Beobachtung, dass Kinder, die grundsätzlich keine Krankheitseinsicht haben, nicht mehr kämen, wenn ihnen direkt gedeutet würde. Prinzipiell müsse eine freundschaftliche vertrauensvolle Gefühlsbeziehung aufrecht erhalten werden (vgl. Zulliger 1957d, S. 368 f.).

Obwohl also keine regelrichtige Analyse stattgefunden hatte, waren Zulligers Erfolge frappant und führten dazu, dass auch Eltern von fremden Schülern Kinder zu ihm brachten. Den Bereich der kleinen Psychotherapie bezeichnete er später dann auch als "Erziehungshilfe" (Zulliger 1972, S. 126).

In Zulligers Technik spielt die Uebertragung eine zentrale Rolle. Im Gegensatz zur klassischen Psychoanalyse, bei der die Uebertragung als Projektion der erlernten Gefühlseinstellungen interpretiert wird und deren Deutung, Analyse und Bewusstmachung das Kernstück der Behandlung ausmachen, initiiert Zulliger zum vornherein eine positive Uebertragung. Die positive emotionale Einstellung des Kindes zu ihm behandelt er nicht, wie in der Analyse üblich, als Personenverwechslung, sondern benutzt sie als Möglichkeit erzieherischer Einflussnahme. Statt zu deuten, greift er im geeigneten Moment aktiv ein, weist auf Sublimierungsmöglichkeiten hin, lobt, rät, ermutigt und gibt suggestive Weisungen. Er führt auf der Basis seiner psychoanalytischen Einsicht und begünstigt durch sein Verhalten die Identifikation des Kindes mit ihm, damit es am "Helfervorbilde" ein neues Stück Ueber-Ich gewinnt (vgl. Zulliger 1977a, S. 157).

Durch die erzieherische Nutzung der Uebertragung und durch das Handeln anstelle von Deuten und Bewusstmachen differiert Zulligers Erziehungshilfe wesentlich von der Kinderanalyse im Sinne Melanie Kleins und Anna Freuds. Letztere hat zwar durch Implikation erzieherischer Massnahmen die klassische Psychoanalyse für das Kind modifiziert und bemüht sich um eine positive Uebertragung beim Kind, jedoch primär, um das Kind zur analytischen

Arbeit zu bewegen. Nur sekundär ist die positive Uebertragungseinstellung, und sie soll vor allem erzieherische Massnahmen begünstigen, welche in der Kinderanalyse wegen der Schwäche des Ich und des Ueber-Ich impliziert werden müssen. Die Deutung und Bewusstmachung unbewusster Emotionen bleibt aber im Zentrum der Therapie (vgl. Freud, A. 1968, S. 33).

Aus dem Gesagten kann der Schluss gezogen werden, dass Zulliger auf dem Gebiete der Erziehungshilfe und Kinderpsychotherapie entscheidend von Freuds Erwachsenenanalyse abgerückt ist und auch die Ansätze Melanie Kleins und Anna Freuds fundamental ins Pädagogische abgewandelt hat. In seinen Erklärungsversuchen kindlicher Dissozialität dominieren zwar psychoanalytische Ansätze, doch fehlen in seinen Behandlungen wesentliche psychoanalytische Elemente. Zulligers Vorgehen ist primär erzieherisch determiniert, und es darf in diesem Kontext, auch wenn Biermann ihn neben Anna Freud und Melanie Klein zu den drei Grossen der Kinderpsychotherapie zählt (vgl. Biermann 1983, S. 7), nicht vergessen werden, dass Zulliger sich in erster Linie als Pädagoge sah. "Ich bin Lehrer, bin es noch heute" (Zulliger 1957c S. 333). Sein Hauptinteresse galt nicht der Kinderanalyse, sondern der Fruchtbarmachung der psychoanalytischen Theorie für die Volksschulpraxis und der Erziehung allgemein.

Als eigentliches Tätigkeitsfeld des Lehrers grenzt Zulliger die von ihm genannte Psychoanalytische Pädagogik von der Arbeit des Erziehungshelfers oder Kindertherapeuten ab. Beim psychoanalytisch orientierten Lehrer fallen alle psychoanalytischen Massnahmen und Interpretationen weg; das diesen Pädagogen Signifizierende wird auf Einsicht in das emotionale Erleben der Schüler und adäquates Lehrerverhalten reduziert.

"'Psychoanalytische Pädagogik' (...) ist weder medizinisch-therapeutische Psychoanalyse noch Kinderanalyse noch psychoanalytische Heilpädagogik. Sie ist hauptsächlich Handhabung der psychoanalytisch erforschten Massenpsychologie. Der psychoanalytische Pädagoge arbeitet bewusst mit den Phänomenen der Massenübertragung, Gegenübertragung, Versagung, Verzicht, Identifikationswunsch der Kinder; er tut es ohne zu 'analysieren', sondern durch entsprechende Reaktion und

Gegenreaktion, durch sein Verhalten. Psychoanalytische Pädagogik ist eine Erziehungsweise, die auf psychoanalytischem Verständnis der Kinder in ihrer Eigenart als Einzelindividuum und als Masse und auf dem Verständnis der Erzieherreaktionen beruht. Ihr Zweck ist, die Kinder sozial, mit einem Wort 'gemeinschaftsfähig' im kulturellen Sinn zu machen, wobei die Betonung sowohl auf dem Wort 'Gemeinschaft' als auch auf 'fähig' zu legen ist" (Zulliger 1936, S. 343).

Nach Zulliger ist Erziehen in der Schule primär ein "gemeinschaftspsychologisches Spiel", das auf dem tiefen Verständnis aller Phänomene an Kindern als Gesamtheit basiert (vgl. Zulliger 1957c, S. 333). Wie im Kapitel 6.2.1.1. schon dargestellt wurde, basiert die Konzeption dieser Schulführung auf der "Gemeinschaftsrelation", der emotionalen Beziehung zwischen Führer und Gruppe und den Gruppenmitgliedern untereinander, welche sich aus Identifikationsprozessen deduzieren. Übertragung und Identifikation spielen sowohl in der Schule als auch in der Beziehung zwischen Individuum und Erziehungshelfer eine zentrale Funktion; oft nennt er das letztere Beziehungsgefüge denn auch "Masse zu zweit" (Zulliger 1977a, S. 156). In beiden Erziehungsbereichen ist es von zentraler Bedeutung, mit den Kindern ein libidinöses Paarverhältnis zu vermeiden. Zulligers Abgrenzung der Schulerziehung von der Erziehungshilfe ist also äusserlich; in beiden Bereichen differiert seine Vorgehensweise prinzipiell nicht. Unterschiedlich ist vor allem die psychische Dynamik: So läuft der Erziehungshelfer viel eher Gefahr, in ein libidinöses Paarverhältnis zu geraten als der Lehrer. Nach Zulliger kann der Erzieher sich mit einer Analyse davor schützen.

Beim Lehrer kann es aber nicht darum gehen, dass er "etwas leistet, das der 'kleinen Psychotherapie' nahekommmt und den einzelnen Schüler zum Gegenstand hat" (Zulliger 1957c, S. 345), sondern in der Bildung der Gemeinschaftsrelation liegt soviel Erzieherisches, dass der nervöse Schüler sich beruhigen und intellektuell besser aufnehmen kann. Die Initiierung dieses Prozesses beschreibt Zulliger als "Erziehungskunst" (Zulliger 1961b, S. 107) und als Zentrum erzieherischer Tätigkeit des Lehrers.

Die Behandlung extrem schwieriger Schüler betrachtet Zulliger als Aufgabe des Erziehungshelfers in einer Beratungsstelle.

6.6. Zusammenfassung in Thesen

1. Erziehen in der Schule ist Gemeinschaftserziehung

Die Frage, wie sich Erziehungsprozesse in Gruppen auswirken und wie diese verlaufen, ist für den Pädagogen von zentraler Bedeutung.

In der Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik wurde dieser Tatbestand lange vernachlässigt, und erst Zulliger machte darauf aufmerksam, dass dem Lehrer "die glückliche Bewältigung all der Erziehungsschwierigkeiten bei normalen Kindern nur dann gelingt, wenn er aus Instinkt oder willentlich und wissentlich die auftretenden Probleme als massenpsychologische Phänomene angreift und erledigt" (Zulliger 1936, S. 338).

Nur in der Rolle eines Führers, der primär die Beziehung Lehrer-Gemeinschaft fördert und der zu dominierende Einzelbeziehungen zwischen ihm und den Schülern zu verhindern trachtet, kann der Lehrer seinen erzieherischen Auftrag in der Schule realisieren. Bildung einer Gemeinschaft aus den Einzelindividuen einer Schulklasse ist also primäre Intention eines psychoanalytisch orientierten Pädagogen; sie gelingt durch Identifikation der Schüler mit dem Lehrer, der ihr gemeinsames Ueber-Ich repräsentiert und der daraus resultierenden Identifikation der Schüler untereinander. Basis der Identifikation ist die bewusste Handhabung der Uebertragungsmechanismen zwischen Kind und Lehrer. Gemeinschaftsbildung gelingt nur unter dem Gesetz der Versagung, welche mit der nötigen Vorsicht gehandhabt werden muss. Im Idealfall wird so der Lehrer in seiner Doppelfunktion als Wissensvermittler und als "Führer" zum Ausgleichsfaktor zwischen Trieben und Ich-Ideal seiner Schüler. Ausgestattet mit besonderen Kompetenzen leitet er Konvergenz der divergierenden Instanzen in die Wege, indem er überstrenge Ansprüche des Ich-Ideals heruntersetzt und Triebwünschen Sublimationsmöglichkeiten eröffnet (vgl. Zulliger 1930c, S. 43).

Die von Zulliger nicht negierte Notwendigkeit der besonderen Zuwendung des Lehrers bei schwierigen Einzelschülern muss vom Bewusstsein der

Gefahren einer überstarken Paarbeziehung zwischen Lehrer und Schüler getragen sein; die Beziehung darf nicht libidinös werden, sondern muss auf der asexuellen, bereits sublimierten "Gemeinschaftsrelation" basieren. Determinierend für das Voranschreiten des pädagogischen Dialogs bleibt in der Klassenarbeit und in der Einzelarbeit die desexualisierte Gemeinschaftsrelation, welche auf der Versagung der Paarbeziehung beruht.

Ist in einer Klasse die Gemeinschaftsrelation der Schüler untereinander und zum Lehrer existent, wird die Eifersuchtsproblematik innerhalb der Klasse fundamental reduziert und die intellektuelle Leistungsfähigkeit der Schüler steigt. Aus der Doppelidentifikation der Schüler resultieren Phänomene der Affektansteckung und hohen Suggestibilität, welche für affektiv verbundene Gruppen typisch sind. Der Lehrer, welcher nicht in libidinös gefärbte Paarbeziehungen involviert ist, kann sich der erzieherischen Aufgabe der Schule, nämlich der Kulturanpassung der Kinder widmen.

2. Erziehung in der Schule ist Kulturanpassung und Gewissensbildung.

Sie kann nur auf der Basis von Verstehen und Helfen geschehen und impliziert keine Psychologisierung des Unterrichtes.

Der psychoanalytisch orientierte Lehrer identifiziert sich wie seine Schüler in einem doppelten Sinne. Einerseits mit seinem Erziehungsziel und den darin implizierten Werten und andererseits mit seinen Schülern. Die erste Identifikation mit überindividuellen Normen gibt ihm persönliche Sicherheit und Klarheit hinsichtlich der an die Schüler zu stellenden Forderungen. In ihr ist seine Autorität fundiert. Aus der Identifikation mit den Schülern resultiert ein besseres emotionales Verständnis für die Kinder, d.h. eine bessere Basis, sich in sie verstehend einfühlen zu können und ihnen zu helfen. Die Doppelidentifikation äussert sich im "pädagogischen Eros", einem Verhalten, welches von den Anforderungen überpersonaler Werte und der Nachsicht, dem Verständnis und der Hilfestellung angesichts der kindlichen Unvollkommenheit in der Kulturanpassung bestimmt ist. Der pädagogische Eros mildert die Härte der Ideale und verhütet allzugrosse Nachgiebigkeit.

Auf der Basis der Gemeinschaftsrelation vollzieht sich allmählich und ohne Zwangsmassnahmen die vom Lehrer intendierte Sublimierung primitiver Triebbedürfnisse, die sich primär in der wachsenden Kooperationsfähigkeit der Schüler äussert; darüber hinaus wird durch permanente Gewissensentwicklung der Schüler durch den Lehrer, die heranwachsende Generation an die Normen der Kultur adaptiert. Bewusste Gestaltung des Unterrichts unterstützt die Intention des Lehrers, erziehend und gewissensbildend zu wirken.

Die pädagogische Handhabung der gruppenpsychologischen Erkenntnisse ist notwendige Bedingung der Psychoanalytischen Pädagogik im Sinne Zulligers. Erzieherisch und therapeutisch wirkt Zulliger durch psychologisch adäquate Reaktion und Gegenreaktion auf Schülerverhalten und nicht indem er analysiert. Dem Schüler wird nicht gedeutet, sondern durch ein der Schülerpersönlichkeit angepasstes Arrangement von Unterrichts- und Gemeinschaftsaktivitäten werden kulturadäquate Sublimationsformen ermöglicht. Die Transformation von Es in Ich soll sich - wie es auch in der Erziehung allgemein intendiert ist - mehr durch natürliche Bewusstwerdung der Persönlichkeit als durch Bewusstmachung störender Affekte vollziehen.

3. Erziehung der Lehrer

Zulliger betrachtet als primäres Problem vieler Lehrer die Angst; in ihr sieht er die Ursache vieler Lehrerprobleme wie Ungeduld, Nervosität und Pedanterie, was wiederum Nervosität und Leistungsverminderung bei den Schülern induziert. Psychische Gesundheit des Lehrers wirkt bei den Kindern neurosenprophylaktisch und ermöglicht ihm selber, die auftauchenden Schwierigkeiten in der Schule sachlich zu behandeln. Als zentralen Punkt tiefenpsychologischer Erkenntnisse postuliert Zulliger deshalb eine Analyse der Lehrer.

In der Praxis taxiert Zulliger aber die Forderung nach der Analyse als unrealistisch. Er hält lediglich die permanente Selbsterziehung für durchführbar, wenn in der Lehrerbildung schon die Basis dafür gelegt

wird. Deshalb postuliert er neben der methodischen Ausbildung eine neue, praxisorientierte Psychologieausbildung, welche von erfahrenen Praktikern derart durchgeführt werden muss, dass bei den Studenten tiefere emotionale Schichten erfasst werden und so eine Art kollektive Lehranalyse intendiert wird.

Durch diese Art Psychologieunterricht, der wesentlich vom traditionellen, primär theoretisch ausgerichteten differiert, soll die Sensibilität des Lehrerstudenten in der Weise erhöht werden, dass er später in der Praxis eigene Persönlichkeitsanteile in Konfliktsituationen erkennen und reflektieren kann und mittels Selbsterziehung oder Beibezug von tiefenpsychologischer Beratung die eigene Probleme zu bewältigen vermag. Praktische Möglichkeiten sich als Lehrer Rat holen zu können, hält Zulliger für relevant und schlägt dafür speziell ausgebildete Schulärzte vor. Durch die von ihm intendierte Art der Ausbildung hofft Zulliger, die bei Lehrern oft beobachtbare Scheu vor der Auseinandersetzung mit dem eigenen Charakter und dessen Auswirkungen auf die Schüler schon in der Ausbildung in einer Weise zu thematisieren, die der Student akzeptieren kann.

Zulliger ist aber der Meinung, dass nicht alle Kandidaten für den anspruchsvollen Beruf des Lehrers geeignet sind. Er fordert deshalb eine "charakterliche und affektive Sichtung" und nicht nur eine rein intellektuelle (Zulliger 1943, S. 108).

4. Der Lehrstoff darf nicht Mittel für klasseninterne Selektion sein, sondern muss in den Dienst der Gemeinschaftsrelation gestellt werden. Die Schule soll primär erziehen, effizientere Stoffrezeption ist Konsequenz davon.

Ohne die grosse Relevanz des Stoffes in der Schule als eminent wichtige Komponente für die spätere Lebensbewältigung zu negieren, sieht Zulliger in ihm vor allem ein Vehikel, erzieherisch zentrale Sachverhalte zu vermitteln wie Gewissensbildung, Vermittlung von Idealen, Förderung kooperativen Verhaltens etc., deren Stellenwert Zulliger letztlich als fun-

damentaler einschätzt als die reine Stoffvermittlung. Der Stoff soll so präsentiert werden, dass er die Basis der Identifikation der Schüler untereinander bildet und die Identifikation mit dem Lehrer ermöglicht. Letztere ist gegeben, wenn sich der Lehrer als Freund und Helfer in der Stoffbewältigung präsentiert, erstere entsteht, wenn sie durch geschickte Lenkung des Lehrers als kooperativ zu meisternde Anforderung gesehen wird. Basis ist die Gemeinschaftsrelation, sie ist es auch, welche durch die Intensivierung des mutuellen Verständnisses die intellektuelle Schicht des Schülers erfasst und ihn effizienter arbeiten lässt (vgl. Zulliger 1961b, S. 133).

5. Schulerziehung ist keine Kinder- und Jugendtherapie

Die Differenzierung zwischen Erziehung und Therapie sieht Zulliger durch die Symptomatik bei Kindern determiniert. Dabei grenzt er psychische Phänomene von psychosomatischen ab. Behebung dissozialen Verhaltens bezeichnet er als Erziehung und als Aufgabe des Erziehungshelfers. Heilung psychosomatischer Erscheinungen gehören in den Bereich der Therapie und dazu ist der psychoanalytisch ausgebildete Arzt zuständig. Abgesehen von der Intention her - im ersteren Falle Erziehung, im zweiten Heilen und Erziehung - differiert die Vorgehensweise von Erziehungshelfer und Therapeut nicht. Mit der deutungsfreien Spieltherapie (Zulliger 1979) und der Technik der Psychotherapeutischen Spaziergänge (Zulliger 1957a) weicht Zulliger von der Erwachsenenanalyse Freuds ab und hat auch die Ansätze A. Freuds und M. Kleins fundamental ins Pädagogische transformiert. Seine primäre Intention liegt in der Herstellung einer positiven Uebertragung, auf deren Basis er erzieherisch agiert. Von der Einzelfallbehandlung des Erziehungshelfers grenzt Zulliger die Tätigkeit des Lehrers ab, die er als primär "gemeinschaftspsychologisches Spiel" definiert, das auf dem tiefen Verständnis der Massenpsychologie und aller emotionaler Phänomene bei Kindern basiert. Diese "Psychoanalytische Pädagogik" wirkt durch das zugrundeliegende psychologische Verständnis und durch das daraus resultierende Lehrerverhalten. Das Erzieherische basiert auf der Existenz der Gemeinschaftsrelation. Es ist nicht Aufgabe des Lehrers, beim einzelnen Kind

etwas zu leisten, was der "kleinen Psychotherapie" nahekommt; erziehungsschwierige Kinder sollten dem Erziehungshelfer übergeben werden. Zulliger schliesst die direkte Hilfe beim Einzelschüler nicht aus, sie kann aber nur geleistet werden, wenn der Lehrer eine adäquate Ausbildung und Analyse aufweisen kann, da in einem emotionalen Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer die Gefahr gross ist, dass sich der Lehrer in libidinöse Beziehungsmuster involvieren lässt.

Abgesehen von der Handhabung der Massenphänomene differiert aber die Vorgehensweise Zulligers auch in der Schulführung nicht prinzipiell von der Erziehungshilfe. Auch sie basiert nach Zulliger auf der Herstellung positiver Uebertragungsprozesse und darauf aufbauender Suggestion und Präsentation kulturell adäquater Sublimationsformen. Wegen der Dominanz massenpsychologischer Phänomene und der erzieherisch ebenfalls relevanten Wirkung der Gemeinschaft kann aber Schulerziehung wesentlich von der Kindertherapie oder Erziehungshilfe abgegrenzt werden.

6. Schlussfolgerungen

Zulligers Gruppenerziehung kann den Lehrer befähigen, Unterricht und Erziehung nicht nur intuitiv, sondern bewusst in der Weise zu gestalten, dass Ich-Stärkung des Schülers, Kooperationsfähigkeit und kulturelle Adaption die Konsequenz sind. Dies gilt, selbst wenn angenommen werden muss, dass Zulligers Erfolge partiell an seine Persönlichkeit gebunden waren und deshalb nicht einfach kopierbar sein werden.

Für die Lehrerausbildung werden Ansätze transparent, wie die Herstellung eines positiven Lehrer-Schüler Verhältnisses gelehrt und gestaltet werden kann, welche Bedingungen erfüllt und welche dynamischen Prozesse berücksichtigt werden müssen.

7. VERGLEICH DER AUSWIRKUNGEN DER INDIVIDUALPSYCHOLOGIE UND DER PSYCHOANALYSE AUF DIE SCHULE

7.1. Logische und methodische Probleme eines Theorievergleichs

Im Kontext dieser Arbeit stellt sich die Frage, wie in den Sozialwissenschaften valide Erkenntnisse erarbeitet werden können. Untersucht man Phänomene von einem speziellen Standpunkt aus literaturkritisch-hermeneutisch, läuft man Gefahr, monokausal-deterministische Erklärungen zu finden, die das Phänomen nicht in seiner Totalität erfassen können. Betrachtet man die Phänomene von verschiedenen Standpunkten aus, was mit einem Vergleich realisierbar ist, kann durch Abwägen und Verifizieren der verschiedenen Standpunkte zu gültigen Resultaten gelangt werden. Allerdings besteht ein wesentliches Problem darin, dass unterschiedliche theoretische Richtungen innerhalb der Tiefenpsychologie und der Pädagogik, die wir für einen Vergleich heranziehen, Disziplinen mit unterschiedlichen begrifflichen Instrumentarien sind, die sich unmittelbar einer Gleichstellung im Vergleich widersetzen.

Es ist in der heutigen wissenschaftstheoretischen Diskussion innerhalb der Humanwissenschaften allgemein akzeptiert, dass der Zugriff auf den Gegenstandsbereich einer Disziplin je nach theoretischen Prämissen anders verläuft, d.h. dass der theoretische Zugriff auch den Gegenstand konstituiert. In der Fragestellung nach Möglichkeiten und Grenzen erzieherischen Wirkens für den Lehrer drängt es sich auf, verschiedene Disziplinen, in unserem Falle Psychoanalyse und Individualpsychologie, resp. deren Transfer in die Schule, zu behandeln. Dies auch deshalb, weil kaum davon auszugehen ist, dass eine einzige Richtung eine "objektive" Erkenntnis des Problems zu leisten vermag.

Wie schon erwähnt, lassen sich Individualpsychologie und Psychoanalyse nicht einfach vergleichen, da sie andersartige, schwer kompatible Ursachen-erklärungen der menschlichen Psyche geben. Die Gleichsetzung der praktischen Arbeit von Spiel und Zulliger konnte also nicht auf der theoretischen Basis erfolgen, sondern nur auf der Ebene der Phänomene und der gleichen Arbeitsergebnisse.

Mit dem literaturkritisch-hermeneutischen Vorgehen ist aber noch kein gültiger Standpunkt gewonnen. Existieren Differenzen, muss herausgefunden werden, welcher Ansatz für die schulische Praxis realitätsgerechter ist; gibt es Gemeinsamkeiten, kann dies Gültigkeit heissen, oder sie sind auf Grund ähnlicher Prämissen entstanden. Eine prinzipielle Verifizierung kann letztlich nur auf dem Wege der empirischen Ueberprüfung realisiert werden, was aber auf pädagogischer und therapeutischer Ebene nur sehr schwer zu leisten ist. Dabei müsste der Raster der Arbeit von Spiel und Zulliger in die heutige Schulpraxis übertragen werden, um dann diesen anhand der erzielten Resultate zu überprüfen. Aus dem dabei entstehenden Wechselprozess zwischen den Ergebnissen der beiden Autoren und der heutigen Schulpraxis würden neue Erkenntnisse resultieren, welche die Arbeit des Lehrers verbessern könnten. Da diese enge Verbindung zur Verifizierung der Arbeit von Spiel und Zulliger nicht vorgenommen werden konnte, möchte ich im folgenden versuchen, die beiden Ansätze einander vergleichend gegenüberzustellen.

7.2. Methodik und Zielsetzung

Im Vergleich geht es darum, die Schulpraxis der beiden Autoren einander gegenüberzustellen, um dadurch zu Aussagen zu gelangen, welche zu einer Basis für erziehungswissenschaftliche Diskussionen werden können. Weil beide Lehrer ihre praktische Tätigkeit an einer unterschiedlichen psychologischen Theorie orientieren, soll zuerst auf die verschiedenen Ansätze von Psychoanalyse und Individualpsychologie eingegangen werden. Dies aber nur soweit, wie es zur Klärung der differierenden Stellungnahmen zum Problem von Grenzen und Möglichkeiten erzieherischer Einflussnahme im Unterricht von Nöten ist. Für genauere Analysen der unterschiedlichen Standpunkte der Psychoanalyse und der Individualpsychologie sei auf die Literatur verwiesen (vgl. Brauchle 1977; Adler 1931; Köppe 1977 u.a.m.).

In der Darstellung des Transfers der beiden Theorien in die praktische Tätigkeit habe ich mich bemüht, nach einem ähnlichen Raster vorzugehen, was sich nicht völlig konsequent durchführen liess, da die Schwerpunkte z.T. verschieden gelagert sind. Beim Vergleich greife ich den in den

Kapiteln 4 und 6 verwendeten Raster wieder auf und stelle die in den betreffenden Abschnitten herausgearbeiteten Resultate einander gegenüber, um so nach Differenzen und Gemeinsamkeiten zu forschen. Obwohl die von Psychoanalyse und Individualpsychologie verwendeten verschiedenartigen Terminologien den Vergleich erschweren, ist es in diesem Zusammenhang nicht erforderlich, sie auf einen gemeinsamen Nenner zu transponieren, da im Zentrum des Interesses nicht der Vergleich zweier Theorien, sondern die Gegenüberstellung von praktischer Tätigkeit steht.

Hauptzielpunkt ist es, aus dem Vergleich Anhaltspunkte zu bekommen, wo Möglichkeiten und Grenzen von bewusster, beeinflussender Erziehung im Unterricht nach Meinung der beiden Autoren liegen, deren Ansichten mit den heutigen Gegebenheiten zu konfrontieren, um dann mögliche Konsequenzen für den gesellschaftlichen Auftrag der Schule, für Schulführung und Lehrerbildung zu erhalten. Diese Fragen sollen im Kapitel 9 behandelt werden.

7.3. Differenzen in den Grundhypothesen

Zulligers theoretische Maximen sind im Prinzip an Freud orientiert, während Spiel sich an Adlers Individualpsychologie anlehnt. Wenn ich die Betrachtungsweise der beiden Lehrer mit den Positionen von Psychoanalyse und Individualpsychologie gleichsetze, ist dies meines Erachtens zulässig, da sowohl Zulliger als auch Spiel von den Grundlagen der beiden Theorien nur in unwesentlichen Punkten abweichen. Im Rahmen dieser Arbeit soll nur auf prinzipielle Differenzen der Theorien Freuds und Adlers eingegangen werden, welche von pädagogischer Relevanz sind.

7.3.1. Philosophische und weltanschauliche Grundlagen

Adler und Freud haben nie ein ausgearbeitetes philosophisches Konzept präsentiert, jedoch verschiedenste philosophische Einflüsse in ihren Theorien rezipiert.

Bei beiden kommt die um die Jahrhundertwende formulierte Kultur- und Bildungskritik zum Ausdruck; sie nahmen deren Grundidee der Negation der konventionellen Moralvorstellungen und die Forderung nach neuen Zielen in ihre Theorien auf. Freud und Adler versuchten den Menschen als Wesen der Natur zu verstehen und zu erklären.

Freud schloss sich dabei der expandierenden Tendenz naturwissenschaftlichen Denkens an und wollte auch die Psychologie den exakten Naturwissenschaften zuordnen. Ursprünglich aufbauend auf einer physikalistisch-biochemischen Modellauffassung des Menschen, blieb er dann zeitlebens darin verhaftet und fand keinen Zugang zur Erklärung seelischer Vorgänge auf rein psychischer Ebene. Signifikant für Freuds Denken ist die Analyse, d.h. der Versuch der Zerlegung des Ganzen in seine Elemente, mit dem Ziel, Teile des Seelenlebens zu Determinationszwecken zu abstrahieren.

Ganz im Gegensatz dazu glaubte Adler, das Wesen der Individualität in der Ganzheit gefunden zu haben. In Anlehnung an die Evolutionslehre Darwins, deutete er den Menschen als Teil der Natur und die Psyche deshalb als final orientiertes Organ zur Existenzsicherung. Adler hat das Ich ins Zentrum seines Interesses gestellt und verwarf Freuds mechanisch-kausales Denken. Individualpsychologie ist nicht analysierende Psychologie, sondern sinndeutende und dynamische Zusammenhangslehre. Adler war denn auch nie ein Schüler Freuds, sondern immer ein eigenständiger Denker (vgl. Handlbauer 1984, S. 95 ff.).

Beide Forscher stiessen in ihrem Bemühen, das menschliche Seelenleben verstehbar zu machen, auf Unverständnis und Opposition der Fachwelt, was uns ihr unermüdliches Wirken um Verbesserung der Situation der Menschheit noch höher einstufen lässt.

7.3.2. Unteilbarkeit der Persönlichkeit, Kausalität und Finalität

Freuds und Adlers Theorie differieren in zentralen Aspekten, von denen hier nur die für meine Arbeit relevanten Punkte herausgegriffen werden sollen.

Nach Sperber bestand für Adler kein Zweifel, dass ihn nicht nur die Meinungsverschiedenheiten bezüglich der Libido und des Primats der Sexualität von den Psychoanalytikern trennte, sondern eine fundamentale Differenz in der Auffassung über das Wesen der Psychologie. Adler ging nämlich von der unauflöslichen Einheit und Ganzheit des Individuums aus (vgl. Sperber 1971, S. 182), während Freud den Menschen als ein aus verschiedenen Instanzen und verschiedenen Trieben bestehendes Wesen verstand.

Neben der analytischen und holistischen Betrachtungsweise differieren Adler und Freud auch in ihren Auffassungen über die Vorgänge und Zusammenhänge im Innern des Organismus. Freuds Theorie folgt im wesentlichen den Gesetzen von Ursache und Wirkung, also dem kausalen Gesichtspunkt, während Adlers Untersuchungsmethode an der finalen Methode, der Frage nach Zweck und Mittel, orientiert ist. Wohl zeigen sich auch bei Freud finale Ansätze, doch bleiben sie bei ihm marginal, wohingegen Adler die Finalität ins Zentrum seiner Persönlichkeitslehre stellt.

Die theoretischen Differenzen zwischen Freud und Adler konkretisieren sich darin, dass die Psychoanalyse das Woher eines Symptoms in den Vordergrund stellt, die Individualpsychologie eher das Wozu. Es wäre aber verfehlt anzunehmen, wie es übrigens schon Freud getan hat, dass die Individualpsychologie deswegen oberflächlich sei und die Psychoanalyse wegen ihrer kausalen Orientierung eine grössere Tiefe besitze.

7.3.3. Das Menschenbild Freuds und Adlers

Die wesentlichste Differenz im Menschenbild zwischen den beiden Forschern zeigt sich in der Beurteilung der menschlichen Natur. Freud sieht im Menschen eine "Bestie", die nur unter grossem Druck zur Domestikation gezwungen werden kann (vgl. Rattner 1979, S. 33). Nach anfänglicher Kulturkritik begann Freud, die menschliche Natur als immer determinierter zu umschreiben und bezeichnete schliesslich das Unbewusste als Keimstätte aller Laster und Perversionen. "Freuds Lehre erhielt einen konservativreaktionären Grundzug, da jede 'Anschwärzung' der menschlichen Triebkräfte allen autoritären und repressiven Bestrebungen gute Herrschaftsargumente zuspielt" (Rattner 1979, S. 34).

Analog dazu sieht Freud die Erfüllung individuellen Menschseins in der Gesellschaft als prinzipiell unlösbare Aufgabe. Die Gesellschaft gibt dem Menschen zwar Schutz und materielle Sicherheit, wirkt aber im Prinzip restriktiv, weil sie dem Individuum die volle Entfaltung der Strebungen des Eros verwehrt und seine destruktiven Triebe kanalisiert. Freuds Techniken zur Leidabwehr (vom Lustprinzip zum Realitätsprinzip, Sublimierung etc.) können nicht darüber hinwegtäuschen, dass in seinem Menschenbild das Leben der Individuen von Pessimismus und Unbehagen determiniert sein muss.

Adler schreibt: "Der evolutionär wachsende, unaufhaltsame Fortschritt des Gemeinschaftsgefühls berechtigt zur Annahme, dass der Bestand der Menschheit mit dem 'Gutsein' untrennbar verknüpft ist. Was scheinbar dagegen spricht, ist als Fehlschlag in der Evolution zu betrachten und lässt sich auf Irrtümer zurückführen" (Adler 1980b, S. 31). Nach Adler sind dem Menschen soziale Bedürfnisse angeboren, die ein friedliches und den Erfordernissen der Kultur genügendes Zusammenleben ermöglichen. Es sind Bedingungen denkbar, unter denen der Mensch, von intrinsischen Bedürfnissen geleitet, geistige und soziale Aktivitäten entwickelt, ohne hierzu durch Reiz- und Druckmittel veranlasst werden zu müssen. Der Mensch möchte durch das Gemeinschaftsgefühl mit den andern verbunden sein. Aggressivität und Dissozialität sind nicht Ausdruck seiner Natur, sondern reaktives Verhalten als Folge von Störungen.

Die beiden fundamental verschieden orientierten Ansätze implizieren auch andersgeartete Konsequenzen für die Erziehung.

7.4. Vergleich der Beziehungen der Individualpsychologie und der Psychoanalyse zur Schule

Es ist in der Konsequenz der differierenden Menschenbilder nicht erstaunlich, dass Freud sich dem Gebiet der Schulerziehung überhaupt nicht zugewendet hat, Adler aber in einem Masse, dass man die Individualpsychologie als "Volksschullehrerpsychologie" zu diffamieren begann. Im Prinzip sind deshalb die Aussagen von Freud und Adler zur Schule gar nicht vergleichbar. In den Reihen der Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik finden

sich aber Autoren, die Freuds Gedankengut auch in die Schulrealität zu transferieren versuchten, sodass sich gewisse Vergleiche ziehen lassen. Allerdings soll darauf hingewiesen werden, dass die Psychoanalytische Pädagogik zum Teil von anderen Richtungen, wie Individualpsychologie, Neopsychoanalyse, Frankfurter Schule etc., entscheidend beeinflusst worden ist, so dass man sie nicht mehr mit der Psychoanalyse Freuds gleichsetzen darf.

Sowohl Individualpsychologie als auch Psychoanalytische Pädagogik versuchten in den dreissiger Jahren über die Lehrerschaft Einfluss auf die Erziehung zu nehmen. Weil Adler und seine Schüler wenig Chancen sahen, über die Familie auf die Reformation der tradierten Erziehungsweisen einzuwirken, legten sie ihr ganzes Gewicht auf die Schule und hatten in Wien und anderen Städten viel Erfolg (Hundlbauer 1984). Der Einfluss der Psychoanalytischen Pädagogik auf die Lehrer blieb verhältnismässig gering; einzig Zulliger versuchte ein System der Schulführung zu erarbeiten, welches aber wegen der Tendenz der Psychoanalytiker, mehr auf die Familienerziehung einzuwirken, nie recht zum Tragen kommen konnte. Zulligers Leistungen als Lehrer sind in der Folge auch weitgehend unbekannt geblieben. Einzelne Autoren der Psychoanalytischen Pädagogik haben sich, in Anlehnung an den marxistischen Ansatz, der Meinung verschrieben, dass nur eine fundamentale Veränderung der Gesellschaft und der Institution Schule die Erziehungsbedingungen verändern könne. Die Arbeit des einzelnen Lehrers verliert angesichts der Uebermacht der in der Schulorganisation implizierten herrschenden Machtstruktur jede erzieherische Bedeutung. Daneben klingt die Kritik Zulligers und auch der Individualpsychologie an der Schule, wie wir später sehen werden, eher verhalten.

7.4.1. Die Erziehbarkeit des Menschen

Einige Aussagen Freuds lassen erahnen, dass er dem Erziehungsfaktor - mindestens für die Ausgestaltung des Ich - einige Bedeutung zuordnen konnte. Verglichen mit Adlers Ansatz, der in der Erziehung den mächtigsten Faktor für das Werden der Individuen und für die Gesellschaftsentwicklung erblickte, geht Freuds Tendenz in eine andere Richtung. Bei ihm dominieren die hereditären Triebanlagen, und für die extrinsischen Ein-

flüsse empfahl er, die richtige Mischung zwischen Versagen und Gewährenlassen zu finden, damit die determinierte Triebentwicklung nicht zu konfliktreich werde. Auch wenn Adler von der prinzipiellen Form- und Erziehbarkeit ausgeht, darf nicht voreilig der Schluss gezogen werden, die ganze Sozialerziehung würde konfliktlos verlaufen. Aber während Freud die Konflikte als Ausdruck des prinzipiellen Antagonismus zwischen Trieb und Kulturadaption betrachtet, sind für Adler Erziehungsschwierigkeiten Ausdruck von verfestigten Fehlhaltungen der Kinder, welche aus der fast uneingeschränkten Formbarkeit der Menschennatur resultieren können. "Erziehung (...) heisst demnach nicht nur günstige Einflüsse wirken zu lassen, sondern auch genau nachsehen, was die schöpferische Kraft aus ihnen gestaltet, um dann, bei fehlerhafter Gestaltung, den Weg zur Besserung zu ebnen" (Adler 1980 b, S. 24). Nach Adlers Meinung wächst das Kind in die Gemeinschaft hinein, allerdings nicht ohne Einwirkungen der Erwachsenenwelt, während das Erwachsenwerden bei Freud eher einem Adaptationsprozess gleicht.

Der anfängliche Optimismus unter den Schülern Freuds, welche in der Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik mitarbeiteten, über Möglichkeiten der Erziehung für die Neurosenprophylaxe, machte nach dem zweiten Weltkrieg einem Pessimismus Platz, der bis heute Nachwirkungen hat (Zulliger ausgenommen), was für die Bedeutung der Psychoanalyse für die Schulpraxis keine gute Basis darstellt (Füchtner 1979; Trescher 1985). Adlers Individualpsychologie mit ihrem konsequenten Erziehungsgedanken bildete seit jeher ein gutes Fundament für die Schulpraxis.

7.4.2. Zielsetzungen für die Schule

Sowohl die Autoren der Psychoanalytischen Pädagogik wie Adler sehen in der Schule den idealen Ort, die Kinder für das Leben in der Gemeinschaft vorzubereiten. Analog zu ihren theoretischen Voraussetzungen betrachtet die Psychoanalyse die Schulerziehung als Komplettierung der innerfamiliären Sozialisation und als Möglichkeit, dem Kind Sublimierungsansätze und Ersatzbefriedigungen für Triebverzicht zu bieten. Adler hingegen, vom fast unabänderlichen Versagen des Elternhauses ausgehend, weist der Schule

eine geradezu therapeutische Aufgabe zu. Er betrachtet Schulgeschehen fast nur unter dem Aspekt der Förderung des Gemeinschaftsgefühls, der Resozialisierung der schwererziehbaren Kinder, des Früherkennens psychischer Störungen, der Psychohygiene und Neurosenprophylaxe. Die Psychoanalytische Pädagogik sieht die Prophylaxe, wenn überhaupt, in der Familie oder in der radikalen Reformation der Gesellschaftsstrukturen; der Schule weist sie, mit Ausnahme Zulligers, eher marginale Bedeutung zu. Die Aufgabe des Lehrers besteht hier im wesentlichen darin, den richtigen Weg von Versagung und Gewährenlassen in der Art und Weise der Stoffvermittlung weiterzuführen und die adäquate Dosierung für die vom Kind zu leistenden Anpassungen zu finden. Andere Aspekte des Schulgeschehens werden bei beiden Richtungen nicht genauer untersucht, doch sie sind prinzipiell offen für alle didaktischen Ansätze und Reformen, die sich mit ihren Intentionen verbinden lassen.

7.4.3. Kritik an der Schule als Institution

Grundsätzliche Kritik bringen Individualpsychologie und Psychoanalyse am gesellschaftlichen Auftrag der Schule als Selektions- und Leistungsinstitution an. In ihr stehen nicht tiefenpsychologische Grundlagen im Vordergrund, sie ist allenfalls Lernschule, niemals aber Erziehungsschule. Während mindestens ein Teil der Autoren aus der Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik ohne radikale Aenderung der Gesellschaft keine Reform für die Schule sieht, impliziert das Modell von Adler und - wie wir später sehen werden - auch das von Zulliger, die Möglichkeit, das Anliegen der Erziehungsschule im eingeschränkten Masse auch in der existierenden Schule realisieren zu können. Prinzipiell vertritt aber die Psychoanalytische Pädagogik die Meinung, der Einfluss der funktionalen Faktoren in der Schule sei so stark, dass sie das Lehrerverhalten vollständig dominieren und Erziehungsbemühungen im wesentlichen wirkungslos bleiben. Die gesellschaftliche Kritik Adlers bleibt eher oberflächlich und äussert sich in seiner Schulkritik im Postulat der Abschaffung der Berechtigungsschule, dem Verzicht auf Noten etc. Von seiner immerhin in Ansätzen existierenden Kritik an der Institution ist bei seinen Schülern, welche im Lehrerberuf tätig waren, fast nichts mehr festzustellen. Diese arbeiteten denn auch primär im

individuellen Bereich ohne Implikation des gesellschaftlichen Problems. Diese auch bei Zulliger zu konstatierende Tendenz hat sich in neuerer Zeit auch in der wieder belebten Richtung der Psychoanalytischen Pädagogik gezeigt (Füchtner 1979; Strauch 1976; Rumpf 1976; Neidhardt 1977), wo eine erneute Zuwendung zum Problem der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler zu beobachten ist.

8. KRITISCHER VERGLEICH DER KONZEPTE VON OSKAR SPIEL UND HANS ZULLIGER

8.1. Das Lebensumfeld Oskar Spiels und Hans Zulligers

Oskar Spiel und Hans Zulliger wirkten in der gleichen Zeitperiode, doch verlief ihr Lebensweg völlig verschieden. Ersterer wuchs schon als junger Mensch in eine Aera des revolutionären sozialen Umbruchs hinein. Nicht nur wurde er mit politischen Fragestellungen konfrontiert, auch auf dem Gebiete der psychologischen Forschung erlebte er die Entwicklung der Individualpsychologie Adlers von Anfang an mit. Er lebte und wirkte in einer Stadt, in der viele neue Strömungen dem sozialen und wissenschaftlichen Leben Impulse verliehen, welche sich schliesslich in einer unermüdlichen Aktivität vieler Richtungen und vor allem der Individualpsychologie manifestierten. Handlbauer (1984) gibt im Anhang seiner Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie einen Einblick in die unzähligen Aktivitäten des Individualpsychologischen Vereins und macht damit die rege interdisziplinäre Arbeit zwischen Lehrern, Aerzten, Eltern und Sozialarbeitern transparent. Spiel arbeitete nicht allein: die Gründung und Aktivität der Individualpsychologischen Versuchsschule war nur durch kooperative Anstrengung vieler Beteiligten möglich gewesen. Das Wirken von Gemeinschaftsgefühl im Sinne Adlers fand in dieser Schule und in den Aktivitäten der Individualpsychologie in Wien und anderen Städten einen schönen Ausdruck.

Ganz anders Zulliger: Aufgewachsen in ländlichen Verhältnissen, verbrachte er sein ganzes Leben als Volksschullehrer in eher stiller Abgeschiedenheit auf dem Dorfe. Zufällig lernte er über seinen Seminardirektor die junge Wissenschaft der Psychoanalyse kennen. In engeren Kontakt zu ihr kam er über seinen Lehranalytiker Oskar Pfister. Im Prinzip lernte er aber diese psychologische Richtung als Autodidakt ohne direkten Kontakt zu Freud. Erst später, nachdem er sich durch seine Publikationen einen gewissen Namen verschafft hatte, kam er als Mitglied der Psychoanalytischen Vereinigung und als Mitherausgeber der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik in nähere Beziehung mit Fachkollegen. Innerhalb der Bewegung hatte er als Lehrer zeitlebens eher eine Aussenseiterposition. So ist er

denn heute lediglich als Kinderpsychotherapeut bekannt, eine Tätigkeit, die er nur nebenberuflich betrieben hatte. Seine Arbeit als Lehrer verrichtete er weitgehend isoliert, abgesehen von den vielen Vorträgen, die er im In- und Ausland halten konnte.

Die sehr voneinander divergierenden Lebensumstände manifestieren sich auch in der Praxis der beiden Autoren. So hat beispielsweise bei Spiel die Intention, ein lebendiges Gemeinschaftsleben zu realisieren, ein ungleich stärkeres Gewicht als bei Zulliger.

Abgesehen davon ist die Arbeit beider durch einen unermüdlichen Einsatz gekennzeichnet, den Schülern in ihren Problemen zu helfen und ihnen auf gemeinschaftlicher und individueller Ebene zu einem schöneren Eintritt ins Erwachsenenleben zu verhelfen.

8.2. Die Umsetzung der beiden Theorien im erzieherischen Bereich der Schule

8.2.1. Die Schulklasse als Gemeinschaft

Neben dem Einfluss der Lehrerpersönlichkeit sehen Zulliger und Spiel den zentralen Faktor für die schulische Erziehungsarbeit in der Gemeinschaft. Sie gehen aber von einer fundamental konträren Auffassung über die Gemeinschaft aus. Nach Spiel resultiert Gemeinschaft aus dem Wirken des sich entwickelnden gesunden Gemeinschaftsgefühls beim Schülerindividuum. Da dieses Gefühl dem Menschen aber nicht angeboren ist, muss der Erzieher aktiv beitragen, es im Kind zu entwickeln und dieses zum ewig gültigen Ideal der Gemeinschaftsidee zu führen. Gerade in dieser idealen Auffassung der Gemeinschaft kommt Spiel Zulliger sehr nahe, wenn auch auf ganz anderem Wege. Für letzteren ist Gemeinschaft die höchste Form der Vergesellschaftung nach den inferioren Stufen der Horden- und Bandenbildung. Auch er betrachtet Gemeinschaftsbildung als Resultat aktiver Einwirkung der Erzieher, doch ist sie nicht primär Ausdruck von Gemeinschaftsgefühl der einzelnen Schülerindividuen, sondern Resultat der vom Lehrer richtig angewendeten massenpsychologischen Maximen. Danach gelingt Gemein-

schaftsbildung über das Gesetz der Versagung. Die Kinder, welche mit dem Lehrer nach dem Vorbild der elterlichen Beziehung libidinöse Paarbeziehungen eingehen möchten, müssen unter Verzicht darauf einsehen, dass sie mit dem Lehrer nur eine asexuelle Gemeinschaftsrelation haben können. Er muss sich in einer Weise präsentieren, dass sich die Schüler mit ihm identifizieren können und ihn als Haupt der Klassengemeinschaft akzeptieren. In dieser Doppelfunktion als Lehrender und "Führer" wird der Lehrer Vermittler zwischen Trieben und Ich-Ideal seiner Schüler. Mit der kollektiven Subordination unter den Lehrer und seine stofflichen Forderungen beginnen sich die Schüler auch untereinander zu identifizieren und auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten. Zulligers Vorstellung von Gemeinschaftsleben ist letztlich eine vom Lehrer initiierte Sublimationsform des primitiven Wunsches der Kinder, den Lehrer ganz für sich zu vereinnahmen und zu besitzen, was mit der psychoanalytischen Hypothese korreliert, dass das Kind nur durch Versagung und Sublimation des Triebwesens zum Kulturmenschen werde. Simplifizierend gesagt will Zulliger durch geschickte Handhabung der Uebertragungsphänomene und mit seiner Autorität eine Führer-Gruppe Beziehung entstehen lassen, wohingegen Spiel durch Stärkung der Schülerindividuen und Einbezug der Schüler mit entwickeltem Gemeinschaftsgefühl das Gemeinschaftsleben aus der Klasse heraus evozieren will, was dank der sozialen Natur des Menschen möglich ist. Zulliger übernimmt in starkem Masse Ich-Funktionen und schränkt dadurch den Prozess des Mündigwerdens prinzipiell ein. Diese Gefahr ist wegen der starken Akzentuierung der Rolle der Gemeinschaft bei Spiel geringer.

Wie schon erwähnt, basieren beide Vorgehensweisen auf fundamental differierenden Theorien. Auf der Ebene der Phänomene sind nun aber erstaunliche Parallelen festzustellen. Zulligers und Spiels Klassengemeinschaften sind dadurch charakterisiert, dass in ihnen die gegenseitige Hilfe praktiziert und grosser Wert auf gemeinschaftliche Aktivitäten gelegt wird. Beide Lehrer konstatieren bessere Leistungen bei kooperativer Klassenarbeit und bemerken, dass die Konflikthäufigkeit zurückgeht und das Klima in der Klasse spürbar besser wird. Die Zusammenarbeit fördert offensichtlich auch das Interesse der Schüler am Stoff und hebt ihr Selbstbewusstsein. Die Existenz einer gut funktionierenden Klassengemeinschaft scheint also ein zentraler Faktor für erfolgreiche Schulführung zu sein. Spiel ordnet ihr

denn auch mit der Verwaltungs- und Aussprachegemeinschaft fundamentale Bedeutung zu und will den Lehrer lediglich als unaufdringlichen Regisseur verstanden wissen. Durch die von Spiel intendierte Organisation der Klasse in Erlebnis-, Stütz-, Aussprache- und Verwaltungsgemeinschaft erreicht er einen hohen Eigenaktivitätsgrad der Klasse, der sich positiv auf die Gemeinschaft auswirkt. Zulligers Bildung der Klassengemeinschaft basiert eher auf der suggestiven Kraft seiner vorbildhaften Persönlichkeit. Allein aus der Theorie begründet, gliche die Herstellung der Gemeinschaftsrelation eher der Manipulation als echter Gemeinschaftsbildung. Die gute Klassenatmosphäre kann denn auch nicht aus Zulligers Theorie der asozialen Natur der Kinder resultieren. Ich bin zur Ansicht gekommen, dass die erfolgreiche Klassenarbeit Zulligers eher Resultat implizierter Persönlichkeitstheorien war. Zulliger war in der Lage, das kooperative Element¹⁾ im Schüler zu fördern und nicht zu unterdrücken. Auf der anderen Seite muss erwähnt werden, dass auch die von Spiel vorgeschlagene Organisationsform des Unterrichts nicht a priori Gemeinschaft ergeben muss; auch deren Aktivierung ist letztlich von der Lehrerpersönlichkeit abhängig. Zulliger und Spiel heben deshalb auch beide hervor, dass man sich vom Schüler nicht für dessen unbewusste Zwecke einspannen lassen darf, da sonst bald einige Schüler ihre privaten Ansichten von Klassenzusammenleben durchsetzen würden. Eine klare Haltung und Sichtweise des Lehrers über die zentrale Bedeutung der Errichtung einer Gemeinschaft in der Schulklasse ist deshalb unabdingbar.

In beiden Modellen ist die Gefahr einer Ideologisierung und Nivellierung evident. Nach Auffassung Zulligers darf dies den Lehrer aber nicht dazu verleiten, auf die unbestreitbaren Vorteile einer funktionierenden Klassengemeinschaft zu verzichten.

1) Die soziale und kooperative Menschennatur wurde in letzter Zeit von den Entwicklungspsychologen bestätigt (Oerter, Montada 1982) und wird auch von anderen Forschern akzentuiert (Plack 1970; Leakey 1978; Montagu 1974).

8.2.2. Die erzieherischen Aufgaben des Lehrers

In der Sicht von Spiel liegt die Hauptfunktion des Lehrers darin, die Schüler zu ermutigen, um deren Minderwertigkeitsgefühle zu verringern und ihnen so die Einübung von Gemeinschaftsgefühl zu ermöglichen. Zuerst muss er das Vertrauen des Schülers für sich gewinnen, ihn so an einer mitmenschlichen Beziehung interessieren und schliesslich dieses Interesse auf die anderen Mitschüler lenken, um ihn so in der Gemeinschaft zu verankern. Als Initiator und Regisseur schliesst der Lehrer die schwierigen Kinder für die Gemeinschaft auf und setzt die seelisch gesunden Schüler ein, ihn in seiner Intention zu unterstützen. Die erzieherische Aufgabe des Lehrers ist eine doppelte: Einerseits muss er beim devianten Kind den unbewussten Lebensplan aufdecken, diesen korrigieren und das Kind zur Gemeinschaftsfähigkeit führen. Andererseits sorgt er in der Klasse für eine Atmosphäre der gegenseitigen Hilfe und des Vertrauens, welche die Basis für die Integration schafft, und er findet so in der Gemeinschaft einen Partner, der ihn in den erzieherischen Bemühungen unterstützt. Die Art und Weise, wie der Lehrer mit dem schwierigen Kind umgeht, hat wiederum positive Auswirkungen in der Klasse zur Folge, was deren Verständnis- und Hilfsbereitschaft weiter erhöht.

Auch Zulliger will die Schüler primär ermutigen und durch geschickte Dosierung der stofflichen Hindernisse ihr Selbstwertgefühl stärken. Basis erzieherischer Einflussnahme ist bei ihm die Begründung der Gemeinschaftsrelation. Durch positive Uebertragung ist der Schüler in nicht libidinöser Art an den Lehrer gebunden und wird so frei für positive Beiträge im Lernen und an die Gemeinschaft. Bei Kindern, die weiterhin stören, muss der Lehrer helfend eingreifen, indem er die Ursache der Devianz ergründet und mit dem Schüler zusammen eine Problemlösung findet. Aus den Fallbeispielen wird transparent, dass Zulliger die Ursache persönlicher Schwierigkeiten der Kinder primär in Triebkonflikten sieht. Auch wenn man heute von der zu einseitigen Ausrichtung der Psychoanalyse auf das Primat der Sexualität absieht, muss erwähnt werden, dass Zulliger hier mit seiner Arbeit einen Themenkreis angesprochen hat, der tatsächlich infolge der fehlenden Aufklärung der Jugend bis heute unnötige Sorgen zufügt. Die totale Absenz dieses Problemkreises bei Spiel steht sicher im Zusammenhang mit der Ten-

denz der Individualpsychologie, die Sexualität primär als Bestandteil der ganzen Persönlichkeit zu sehen und mit ihrer damaligen Scheu (Handlbauer 1984), dieses heikle Thema in der sexualfeindlichen Zeit des beginnenden 20. Jahrhunderts aufzugreifen.

Eine weitere Aufgabe der Schulerziehung sieht Zulliger in der Gewissensbildung, welche die Introjektion eines fundamentalen Wissens über Gut und Böse zum Ziele haben soll. Der Schüler lernt dabei, sich als Teil eines Weltganzen zu verstehen und sich darin im Sinne der christlichen Ethik zu bewegen. Ohne es explizit zu bezeichnen, betreibt auch Spiel Gewissensbildung, nur orientiert sich sein Wertsystem an den Idealen der Gemeinschaft im individualpsychologischen Sinne.

Trotz der Differenzen in ihren theoretischen Auffassungen ist zu konstatieren, dass Spiel und Zulliger in der Praxis ähnlich vorgehen. Beide arbeiten auf den zwei Ebenen der individuellen Arbeit mit dem Schüler einerseits und der bewussten Lenkung der Gemeinschaft andererseits. Die Basis bildet das psychologische Verständnis für den Schüler und die Schaffung eines Vertrauensverhältnisses. In beiden Modellen nimmt die Suggestion des Lehrers eine bedeutende Rolle ein.

In der Schule involviert sich der Lehrer leicht in Beziehungsschemata, welche vom Schüler nach dem Muster der Eltern-Kind Beziehung an ihn herangetragen werden, was ihm das Unterrichten verunmöglicht. Die Herstellung der Gemeinschaftsrelation soll ihn bei Zulliger davor schützen. Auch Spiel negiert diese Gefahr nicht, wenn er sagt, dass der Lehrer Gefahr laufe, für die unbewussten Ziele der Schüler eingespannt zu werden. Er hält es aber für die erzieherische Aufgabe des Lehrers, dies zu erkennen und damit umzugehen. Wie ich aus eigener Erfahrung weiss, projizieren die Schüler ihre Gefühle immer unbewusst auf den Lehrer und auch umgekehrt. Die Fundierung der Gemeinschaftsrelation kann ihn vor oben erwähnten Prozessen schützen. Das Nichtreagieren auf kindliche Beziehungsmuster seitens des Lehrers darf aber nicht mit Beziehungsabbruch verwechselt werden. Meines Erachtens ist diese Gefahr aber sehr gross und Lehrer ohne die Persönlichkeit Zulliger könnten dadurch den Abstand zwischen sich und den Schülern vergrössern statt ihn zu verringern. Durch diesen Umstand wird

die Theorie Zulligers in ihrer Transferierbarkeit reduziert. Die Problematik der Aktualisierung kindlicher Beziehungsmuster zwischen Schülern und Lehrer versucht Spiel zu vermindern, indem er als "Regisseur" ganz in den Hintergrund tritt und dadurch Eigenaktivität und Verantwortlichkeit in der Klasse steigert. Er will sich also nicht als "Haupt" der Klasse betrachten, sondern als einer unter vielen und steht damit im Gegensatz zu Zulligers Auffassung, der sich als "Führer" von unter sich Gleichgesinnten definiert. Diese an den Faschismus erinnernde Formulierung muss auch als Ausdruck der herrschenden gesellschaftlichen Strömungen verstanden werden und soll die Relevanz der Aussagen Zulligers zur Klassenführung nicht schmälern.

Wie die Praxis von Spiel und Zulliger zeigt, liegt in der Aktivierung der Klassengemeinschaft ein bis heute zuwenig beachtetes Potential, den Erziehungsprozess zu intensivieren. Die Klassengemeinschaft ist ein ideales Feld, soziale Lernziele, deren Realisation immer notwendiger wird, zu erreichen. Ein vertieftes Verständnis über die Probleme der Klassenführung und deren adäquate Handhabung müsste man deshalb unbedingt zu den erzieherischen Aufgaben des Lehrers zählen.

8.2.3. Die Erziehungsmittel

In der Beurteilung der traditionellen Erziehungsmittel Lob, Strafe und Tadel existiert schon lange ein Konsens in den Erziehungswissenschaften. Es ist deshalb nicht erstaunlich, dass auch Zulliger und Spiel diesbezüglich im wesentlichen zu gleichen Resultaten gelangen. Beide thematisieren die prinzipielle Problematik der Erziehungsmittel und stellen die Frage nach einem möglichen Ersatz ins Zentrum ihres Interesses.

In der Strafpraxis sehen sie einen Ausdruck der Insuffizienz der Lehrer, die Schüler zu motivieren und lassen die Strafe lediglich als Notbehelf gelten. Erzieherischen Wert weisen sie aber nur der "Wiedergutmachungs-Strafe" zu; alle anderen Strafen sind in ihrer Wirksamkeit auf Symptombehandlung reduziert. Es geht prinzipiell darum, die Ursachen devianten Verhaltens zu ergründen. Bei Spiel liegen diese primär in einem ungemein-

schaftlichen Lebensstil, während Zulliger sie mehr mit unbewussten Gewissenskonflikten, häuslichen Problemen, mangelnder sexueller Aufklärung und nicht verarbeiteten sexuellen Entwicklungsphasen motiviert. Asoziales Verhalten resultiert ihrer Ansicht nach aus unbewussten, dem freien Willen nicht zugänglichen Vorgängen, weshalb sie keinen Sinn in einer die Willensfreiheit a priori implizierenden Strafpraxis sehen. Beide postulieren Verständnis und Hilfsbereitschaft dem Fehlbaren gegenüber. Eine nicht moralisierende Einstellung des Lehrers ist dabei unabdingbar. In der Praxis von Spiel und Zulliger wird transparent, dass es darum geht, den einzelnen wieder in die Gemeinschaft zu integrieren und in der Klasse das Bewusstsein hervorzurufen, dass jedem ein Fehler unterlaufen kann.

Zulliger weist der Strafe eine gewisse Relevanz im Sinne der Gewissensentlastung zu. Oft werden Strafen von Kindern gewünscht, weil sie den Gedanken an das Unrecht begangener Delikte (meist sexuelle und andere, stark tabuisierte Vorgehen) nicht mehr ertragen. Dieses Strafbedürfnis interpretiert Spiel hingegen schon als Resultat einer fehlgeleiteten Erziehung und sieht in den Sanktionen einen einfachen Weg für das Kind, sich der Verantwortung zu entziehen.

Prinzipiell betrachtet Zulliger die Herstellung der Gemeinschaftsrelation als Garant einer weitgehenden Beruhigung in der Frage der Disziplin. Er nimmt an, dass dadurch die mit dem Lehrer im Kontext stehenden, Unruhe evozierenden Rivalitäten und Eifersüchteleien ausbleiben. Ebenso findet auch Spiel in seiner auf Verständnis- und Hilfsbereitschaft basierenden Klassengemeinschaft ein disziplinförderndes Moment. Wesentlich scheint mir, dass der Schüler in einer Atmosphäre, in der es sich der Zuneigung des Lehrers sicher und der Klassengemeinschaft zugehörig fühlt, gerne kooperiert. In den aus dem Leben eines Lehrers nicht wegzudenkenden alltäglichen Störungen des Unterrichts sehen beide Autoren nichts Negatives. Sie nützen sie für erzieherisches Wirken in der Klasse; Zulliger im Sinne der Gewissensentlastung und Gewissensbildung, Spiel in der Aussprachegemeinschaft mit dem Ziel, das Gemeinschaftsgefühl zu intensivieren.

Weil bei Kindern oft Entmutigung im Lernen als weitere Ursache für Störungen zu nennen ist, sehen beide Autoren in der systematischen Stärkung der Schülerpersönlichkeit einen zusätzlichen zentralen Beitrag zu einer straf-freien Schulpraxis. In weitgehend identischer Weise, was aus der Parallelität der verbalen Äusserungen transparent wird, versuchen Zulliger und Spiel, trotz theoretisch differierender Argumentation, die Schüler zu ermutigen und konstatieren auch, dass die gegenseitige Hilfe der Kinder untereinander einen wesentlichen Beitrag zur Hebung des Selbstwertgefühls darstellt. Die Autoren sehen in der glücklichen Bewältigung des Schulstoffes durch den Schüler ein weiteres Moment, ihn den eigenen Wert erleben zu lassen. Das systematisch organisierte Helfersystem bei Spiel und das mehr situative Helfen bei Zulliger sind sicherlich Resultat dieser Auffassung.

Aus diesem Zusammenhang heraus ist es verständlich, dass auch die Belohnung nicht in die Erziehungskonzeption passt. Bei ihr entzieht man dem Kind das Interesse an der Sache und verhindert ihm die Freude an der geleisteten Arbeit. Ohne explizit zu diesem Erziehungsmittel Stellung zu nehmen, wird bei Zulligers Beispielen aus der Praxis transparent, dass er mit Loben zurückhaltend war. So behandelte er auch die Notengebung in einer sehr sachlichen Art und Weise. Im Gegensatz zu Spiel kritisiert er das Zensurenwesen aber nicht, sondern arrangiert sich mit ihm.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass beide die Lösung des Fragenkomplexes der Erziehungsmittel in einer Vertiefung der positiven Lehrer-Schüler-Interaktion sehen und die gute Beziehung des Lehrers zur Klasse als optimalstes Erziehungsmittel betrachten. Wenn Zulliger aber der Auffassung ist, dass Erziehen eine Synthese von Dressur, Liebe und bewusster Führung der Uebertragung und Gegenübertragung ist - an einigen Stellen die Liebe als bestes Erziehungsmittel sieht, an anderer Stelle der Dressur auch gute Seiten abgewinnen kann - unterscheidet er sich von Spiel, der das Mittel der Dressur prinzipiell ablehnt. Hier zeigt sich bei Zulliger eine stellenweise mangelnde Stringenz in seinen theoretischen Ausführungen und auch eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. Solche Widersprüchlichkeiten lassen sich auch bei Spiel konstatieren und weisen darauf hin, dass nota bene nur Forschungen, welche die Verbesserung der Beziehungsfähigkeit des Lehrers zum Ziele haben, zukunftsweisend sind.

8.2.4. Die Integration auffälliger Einzelschüler

In fast jeder Klasse gibt es Kinder, die einer speziellen Aufmerksamkeit des Lehrers bedürfen. Zulliger und Spiel stützen sich dabei auf zwei Ebenen des Vorgehens. Geschieht bei Spiel die Integration durch den Lehrer im Sinne des Schemas von Kontaktfindung - Entlastung - Enthüllung - Training - Ablösung und der diese Intention unterstützenden Gemeinschaftsaktivität, versucht Zulliger das schwierige Kind auf der Basis einer positiven Uebertragung zu gewinnen, ohne speziellen Einbezug der Klasse, aber auf der Grundlage der Gemeinschaftsrelation. Differierender theoretischer Begründung zum Trotz, zeigen sich interessante Parallelen im Vorgehen der beiden Lehrer, die vor allem auf den Transfer von Prinzipien aus dem psychotherapeutischen Prozess und auf die realen Erfordernisse der täglichen Schulpraxis zurückzuführen sind.

Zu Beginn steht die Bedingung, mit dem Schüler einen guten Kontakt zu finden, was Zulliger mit der Herstellung einer positiven Uebertragungssituation umschreibt und Spiel mit der Kontaktfindung. Die anamnestischen Daten findet Zulliger primär in den "freien Aufsätzen" seiner Schüler, in Schilderungen der Eltern, in den Fehlhandlungen der Kinder und den Gesprächen darüber, wohingegen Spiel seine Beobachtungen des Schülerverhaltens in der Gemeinschaft, das Gespräch mit dem Kind und dessen Eltern im Sinne des "Individualpsychologischen Fragebogens" in den Vordergrund stellt. Mit Aufsatzthemen, welche das unbewusste Gefühlsleben des Kindes zum Ausdruck bringen (Träume, Erlebnisse in der Familie etc.) versucht auch er, anamnestische Material zu erhalten. Ein schematisches Vorgehen lässt sich aber bei beiden nicht konstatieren.

Kernstück individualpsychologischer Charakterbeeinflussung bildet dann die aus den Beobachtungen des Lehrers resultierende Enthüllung, d.h. Deutung des finalen Lebensplanes. Parallel dazu eröffnet der Lehrer und die Klasse dem devianten Schüler einen Weg, in der Gemeinschaft positive Aktivitäten zu lernen. Zulliger stellt die Analyse der Träume, der Fehlhandlungen und die daraus sich ergebenden Gespräche mit dem Kind ins Zentrum seiner Arbeitsweise. Im Gegensatz zu Spiel beschränkt er sich auf wenige Hinweise für das Kind. Je nach Ursache der Störung braucht er seine gedeu-

teten Ergebnisse für den gelenkten Fortgang der Gespräche oder als Basis suggestiver Ratschläge. In den weitaus meisten Fällen sieht Zulliger hinter deviantem Verhalten eine gestörte Sexualentwicklung oder Gewissensbisse, während Spiel in der Geschwisterkonstellation, der Eifersucht und im mangelnden Selbstwertgefühl die Ursache findet.

Zulliger und Spiel sehen in der Abhängigkeit des Schülers zum Lehrer ein fundamentales Problem. Zulliger versucht libidinöse Beziehungen nach dem Eltern-Kind Schema zu vermeiden, was in der Praxis nur schwer realisierbar ist, und sieht im Schulaustritt eine natürliche Zäsur, welche zur Ablösung des Schülers vom Lehrer führt. In ausgeprägterem Masse will Spiel diesen Prozess schon während der Schulzeit initiieren, um im Schüler einen Helfer zu gewinnen, der ihn in seinen erzieherischen Intentionen in der Klasse unterstützt. In beiden Ansätzen wird transparent, dass das Selbständigwerden primär über die Beziehung zum Lehrer angeregt wird. Bei Spiel verhindert die permanente Implikation des Gedankens der Ablösung ins Handeln des Lehrers eine zu starke Bindung und Unselbständigkeit, während bei Zulliger die Konstituierung der Gemeinschaftsrelation diese Funktion erfüllt.

Worauf ist der Erfolg der beiden Lehrer zurückzuführen? Aus dem Vergleich der Fallbeispiele lassen sich am ehesten Parallelen oder Differenzen konstatieren, aus denen Schlüsse gezogen werden können. Konkordanz zeigt sich primär a) im Bemühen der Lehrer um ein positives Verhältnis zum schwierigen Kind, b) im z.T. ausgedehnten persönlichen Kontakt in Gesprächen und der daraus resultierenden speziellen Zuwendung, c) schliesslich in der Art und Weise der persönlichen Ermutigung des Kindes, der vom Lehrer als Vorschlag präsentierten Lösungsmöglichkeit und der pädagogischen Einflussnahme. Die Parallelität findet sich nicht nur im groben Ueberblick, sondern lässt sich in den früheren Schriften vor allem bis in identische verbale Äusserungen konstatieren, was die Konklusion eines faktischen Einflusses der Individualpsychologie auf Zulliger nahelegt. In noch viel expliziterem Ausmass stützt sich ja Pfister, Zulligers Lehranalytiker, auf Adler ab (Rehm 1968). Der Einfluss Adlers und seiner Schüler auf die Psychoanalytische Pädagogik ist meines Erachtens nicht von der Hand zu weisen, lässt sich aber nur schwer nachprüfen, da es sich bei Adler um einen der häufigst plagiierten und am wenigsten zitierten Psychologen han-

delt (Kausen 1977; Handlbauer 1984). Zeigt sich z.B. in der Neopsychoanalyse die Wirkung Adlers in einer weitgehenden Modifikation der Freud'schen Theorie (Kaiser 1981), lässt sich das bei Zulliger nur in seiner Praxis, nicht aber in seinen theoretischen Explikationen beobachten. Die nach seiner Ansicht im Zentrum stehenden theoretischen Deutungsversuche wirken meist sophistisch und korrelieren überhaupt nicht mit seinen praktischen Erziehungshandlungen. In diesem Zusammenhang scheint seine Ansicht von der deutungsfreien Unterstützung der Schüler sehr positiv, da seine Deutungen unter Umständen zur Verunsicherung der Kinder beitragen könnten. Auch bei Spiel stellt sich die Frage, ob in der Enthüllung tatsächlich das signifikante, Aenderungen evozierende Instrument konkretisiert wird. Meines Erachtens erweisen sich die finalen Deutungen bei Spiel oft fast zu spitzfindig und könnten, nicht mit der richtigen emotionalen Einstellung des Lehrers verwendet, auch kontraproduktiv wirken. Die Forderung Spiels, dass die vom Lehrer erkannte Problematik dem Kind in einer ihm verständlichen Sprache nahegebracht werden müsste, lässt sich im Ansatz durchaus mit dem nicht deutenden Vorgehen Zulligers vergleichen, da schliesslich beide Methoden dahin zielen, dem Schüler in einem altersgemässen Modus Aenderungsmöglichkeiten anzubieten. Mir scheint aber, dass im Ansatz von Zulliger ein der Schulrealität adäquateres Verhalten für den Lehrer liegt. Allgemein kann vermutet werden, dass die oben unter a, b und c herauskristallisierten Kriterien das zentrale erzieherisch wirkende Moment darstellen.

8.3. Die Umsetzung der beiden Theorien im unterrichtlichen Bereich der Schule

8.3.1. Erziehung und Unterricht

Uebereinstimmend kommen Spiel und Zulliger zur Auffassung, dass die Schule das Unterrichten überbewerte und das erzieherische Moment vernachlässige. Beide Autoren sind der Ansicht, die beiden Aufgaben der Schule liessen sich durchaus assoziieren und sehen in der Akzentuierung des Erziehungsauftrages keine Verminderung des Leistungsvermögens der Schüler, sondern eine wesentliche Steigerung desselben. Spiel ist der An-

sicht, dass Unterricht prinzipiell nur erfolgreich sein kann, wenn die Erziehungsaufgabe mehr betont werde. Weil erzieherische Probleme nicht hic et nunc gelöst werden können, ausser man beschränkt sich auf Symptombekämpfung, müssen auch schwierigere Perioden in der Klassenführung akzeptiert werden, was heute oft Probleme mit den staatlichen Kontrollorganen mit sich bringen kann. Schon Zulliger kritisiert deshalb die Meinung, dass jemand als guter Lehrer betrachtet werde, unter dessen inquisitorischem Charakter keine "Probleme" auftreten würden. Ein Lehrer, der viel mit Erziehungsangelegenheiten zu tun hätte, würde automatisch als schlechter Lehrer apostrophiert, was der Experimentierfreude der Lehrerschaft nicht gerade förderlich sei. Beide Lehrer sehen als Konsequenz der Betonung der Erziehungsaufgabe nicht nur eine viel einfachere Schulführung mit weniger Disziplinarproblemen, sondern auch eine profundere Rezeption des Stoffes. Die bis heute mehrheitlich praktizierte Tendenz zur Stoffvermittlung hingegen führe zu schlechteren Resultaten. Auch nach meinen Erfahrungen könnten die Schüler, wären sie durch geschicktes erzieherisches Agieren des Lehrers innerlich motivierter und wegen interpersonaler Probleme weniger absorbiert, das vorgeschriebene Pensum mit einem geringeren Zeitaufwand bewältigen.

8.3.2. Schulführung und Didaktik

Beide Lehrer geben wenig konkrete Anhaltspunkte zur Didaktik. Aus den Beispielen lassen sich immerhin einige Maximen zur Schulführung ableiten. Zulligers Hauptintention liegt in der Herstellung der Gemeinschaftsrelation, was aus seiner Sicht meist längere Zeit in Anspruch nimmt und nicht nur erzieherische Aufgabe ist, sondern auch durch geschicktes Unterrichten erreicht wird. Zulligers didaktische Massnahmen gehen in der Intention dahin, den Kindern partiell in ihren Wünschen entgegenzukommen, das gemeinsam zu bewältigende Stoffprogramm allen bekannt zu geben und immer Mitbetroffenheit, Hilfsangebot und Machtbefugnis zu zeigen. Das positive Uebertragungsverhältnis zwischen Schüler und Lehrer darf dabei nicht gestört werden, ebenso nicht durch falsche Leistungsanforderungen. Nur permanente Ermutigungen und eine völlige Abwendung von der unsachlichen Kritik, verhindern eine negative Einstellung der Kinder zu ihrem Lehrer.

Auf der Ebene der Klasse richtet Zulliger die Arbeit am Stoff ganz auf die Kooperation aus und sucht so auch die Rivalität und den egoistischen Wettbewerb auszuschalten. Die Klasse wird als Einheit betrachtet und ihr Fortschritt entspricht den leistungsmässigen Verbesserungen der schlechtesten Schüler. Diesen zu helfen, muss also auch im Interesse der guten Schüler liegen.

In der von Spiel vorgenommenen Differenzierung der Klasse in eine Erlebnis-, Hilfs-, Arbeits-, Verwaltungs- und Aussprachegemeinschaft zeigen sich im Prinzip dieselben Elemente, die Zulliger für die Schulführung als fundamental erachtet. Vor allem in der Akzentuierung der Relevanz kooperativen Erlebens zeigt sich eine weitgehende Parallelität. In der Initiierung des Gesprächs in der Klasse geht Spiel wesentlich weiter: Während Zulliger den Hauptaspekt im gegenseitigen verbalen Austausch der Kinder, in der Gewissensentlastung und in der Relativierung allzu hoher Ich-Ideale der Schüler sieht, will Spiel mit der Aussprachegemeinschaft gruppentherapeutische Ziele verfolgen, die korrigierend in den Lebensplan der Schüler eingreifen. Mit der Verwaltungsgemeinschaft möchte Spiel modellhaft das Leben im Staat antizipieren und der Klasse Übungsmöglichkeiten demokratischer Tätigkeiten bieten. Zulliger hält nicht viel von solchen "Spielereien", ihm scheint es wichtiger, dass der Lehrer nicht jede Strömung in der Pädagogik mitmacht, sondern in der Intention primär danach trachtet, permanent an sich zu arbeiten. Erst die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit bietet Basis für eine dem Schüler adäquate Didaktik. Alles andere sei oberflächlich rezipiert (vgl. Zulliger 1927, S. 217 f.).

Wie schon erwähnt, geben Zulliger und Spiel nur wenig Anregungen zur Didaktik, und diese sind auch nicht prinzipiell neu. Entscheidend ist denn eher die Akzentuierung des Prinzips der Ermutigung, das die Schulführung prägt, die Absenz von Selektions- und Notendruck - soweit dies im Rahmen der Schule möglich ist - und die praktizierte Kooperation. Beide Autoren implizieren in der Schulführung und Stoffvermittlung auch ein erzieherisch-therapeutisches Anliegen: Zulliger sieht im speziellen Modus der Schulführung die Möglichkeit, den Kindern auf dem Wege zur Kulturaradaption Erleichterungen zu verschaffen und gewissensbildend oder -entlastend zu wirken. Spiel versucht die gesamte Schulführung in den Dienst der Erhöhung der Gemeinschaftsfähigkeit zu stellen.

8.3.3. Der Umgang mit den Fehlern der Schüler

Sowohl für den Schüler als auch für den Lehrer nimmt das Problem des Fehlermachens einen überdimensionierten Stellenwert ein, der wohl nicht mit dem Faktum Fehler allein motiviert werden kann, sondern vor allem mit den unmittelbaren Konsequenzen in unseren Schulen (schlechte Noten, Selektionsdruck etc.). Dem Rechnung tragend, wollten auch Zulliger und Spiel dem Fehler die in unserer Gesellschaft implizierte Schärfe und Unerbittlichkeit nehmen. Spiel betrachtete ihn als natürliches Produkt jeden Lernprozesses und versuchte den Schülern zu demonstrieren, dass nicht nur ihnen, sondern auch dem Lehrer täglich viele Fehler unterlaufen. So erreichte er eine natürlichere Einstellung dem Fehler gegenüber, eine Verminderung der Schülerängste und eine Steigerung des Zusammengehörigkeitsgefühls der Schüler. Diese Einstellung verhilft dem Lehrer vor allem zu einer affektfreieren Beurteilung der Schülerfehler, was angesichts der heutigen Praxis, in der Fehler noch kritisiert werden, schon viel bedeutet. Der Fehler kann also nicht Gegenstand moralischer Belehrungen bleiben; es muss, verschwindet er trotz "fehlerfreundlicher" Atmosphäre nicht, den Ursachen nachgegangen werden. Diese können in stofflichen Lücken liegen, was die Unterstützung der Hilfgemeinschaft fordert oder im mangelnden Interesse. Hier müsste nach Auffassung von Spiel die Aufdeckung und Korrektur unbewusster Haltungen den Schwerpunkt bilden.

In ausgeprägterem Masse als Spiel sieht Zulliger hinter vielen Fehlern sogenannte Fehlleistungen, denen er in psychoanalytischem Sinne nachgeht, weil dahinter unbewusste Konflikte stehen. Meist sind Gewissenskonflikte, Angst vor Strafe und verbotene sexuelle Praktiken die Ursachen der Fehlhandlungen. In vielen Beispielen Zulligers lassen sich Verbindungen zwischen Fehlhandlungen und zugrundeliegendem Konflikt ziehen, doch muss erwähnt werden, dass Zufälle auch eine Rolle spielen werden und wegen kumulierter Problemhäufigkeit bei jedem Schüler hinter bestimmten Fehlern auch eine Schwierigkeit gesehen werden kann. Die Gefahr des Ueberdeutens ist denn auch sehr gross, was Zulliger nicht negiert (vgl. Zulliger 1923, S. 38 f.). Durch gemeinsames Gespräch in der Klasse über aufgedeckte Fehlhandlungen konnte Zulliger die Gefahr zu starker Gewichtung aber relativieren.

In beiden Modellen ist die Gefahr der Tendenz vorschneller Deutungen evident. Mag aufgrund der beiden Persönlichkeiten und deren Fähigkeit, Fehler sachlich und nicht moralisierend zu betrachten, diese Gefahr klein gewesen sein, könnten sich beim Transfer für andere Lehrer schwerwiegende Probleme ergeben. Viel praxisgerechter erscheint mir der Ansatz der beiden Autoren, den Fehler prinzipiell als tolerierbar und als im Lernprozess notwendigerweise impliziert zu betrachten. Die Schulrealität ist heute noch weit von dieser Auffassung entfernt, und es bestünden in einer persönlichen Einstellung der Lehrer, welche sich einer modernen Betrachtungsweise über den Fehler anschliessen könnte, eine Aenderungsmöglichkeit für das emotionale Erleben der Kinder und des Lehrers. Beide Autoren akzentuieren die Bedeutung der Ergründung der unbewussten Einstellung zur Behebung der Fehler. In einer Atmosphäre des gegenseitigen Verständnisses und Helfens liegt für den Lehrer ein wesentliches Moment, dem einzelnen Schüler und der ganzen Klasse unbewusste Motive zu erklären. Solche Ausführungen des Lehrers vermochten in beiden Modellen eine Stimmung zu schaffen, in der alle Beteiligten sich gefühlsmässig öffnen konnten. Die überwiegende Zahl der Schüler erlebt aber ihre Lehrer als distanziert, hart und zu fehlerzentriert (vgl. Tausch, Tausch 1970); unter anderem könnte eine Umorientierung der Lehrerschaft in der Fehlerbeurteilung dieses Schülerurteil verändern. Dies würde aber eine den emotionalen Bereich des Lehrerstudenten tangierende Ausbildung bedingen, was später noch genauer referiert werden soll.

8.3.4. Zum Problem der Sonderschulung

Beide Autoren machen mit Praxisbeispielen deutlich, dass es prinzipiell realisierbar ist, Schüler, die normalerweise der Sonderschulung zugewiesen werden, in einer Normalklasse zu betreuen. Abgesehen von den Kindern mit schweren organischen Defekten, subsumieren sie die meisten Schwachbegabten der Kategorie der Pseudodebilen und weisen nach, dass durch permanentes Ermutigen und Trainieren eine Besserung möglich ist. Nach Zulliger ist eine vorgängige Untersuchung und testpsychologische Abklärung bei Zweifelsfällen unumgänglich, während Spiel es als zentral erachtet, bei keinem Kind einen Defekt anzunehmen (auch wenn es einen hätte), weil der

Lehrer sonst im Bemühen um das Kind unweigerlich nachlassen würde. Ursachen der Pseudodebilität sieht Zulliger primär in der Angst, welche die geistige Motilität hemmt und welche dem Schüler auch als Schutz vor Anforderungen dient. In der Arbeit mit solchen Kindern tendiert Zulliger deshalb primär dahin, ihnen die Angst zu nehmen und ihr Vertrauen zu gewinnen. Spiel deutet die Pseudodebilität als Ausdruck eines Lebensstils, der in der Dummheit ein zwar unangenehmes, aber vor Forderungen sicherndes Enthebungsmittel gefunden hat. Auch in einem solchen Falle muss der Lebensplan korrigiert und das Kind gemeinschaftsfähig gemacht werden. Die Behandlung solch diffiziler Fälle erachtet Spiel durchaus als Aufgabe des Normalklassenlehrers und negiert den Bedarf an Sonderklassen für Schwererziehbare. Dabei unterlässt es Spiel, auf die mögliche Gefahr der realen Ueberforderung eines schwer gestörten Kindes in einer Normalklasse hinzuweisen. Er unterstreicht hingegen die Signifikanz der gemeinsamen Erziehung von normalen und devianten Kindern und schliesst auch die Integration körperbehinderter Schüler in Normalklassen nicht aus. Die Problematik der Stigmatisierung durch Sonderbeschulung wird auch in der neueren sonderpädagogischen Literatur diskutiert. Uebereinstimmend kommen viele Autoren zum Schluss, dass nur eine möglichst frühzeitige Integration die Isolation behinderter Mitmenschen verhindern kann (Bächtold 1981; Heese 1975; Bach 1976).

Spiel ist der Meinung, dass es prinzipiell einfacher ist, ein bis zwei "Sonderklassenfälle" in einer Normalschule zu betreuen, als eine Klasse mit lauter irritierten Kindern zu führen, in der das positive Wirken einer gesunden Gemeinschaft nicht aktiv werden kann. Zulliger erachtet die Existenz der Sonderbeschulung im Prinzip als sinnvoll und sieht die Aufgabe der Lehrerschaft primär darin, die Relegation der Pseudodebilen in Sonderklassen zu verhindern. Deren Behandlung kann nicht prinzipielle Aufgabe des Lehrers sein, sondern muss dem Psychotherapeuten oder dem Erziehungshelfer überlassen werden. Nach eigenen Aussagen haben Zulliger und Spiel mit Pseudodebilen in der Klasse nachweislich Erfolg gehabt, was die Realisierbarkeit der Integration solcher Kinder bestätigt. Auch dieser Problembereich mündet letztlich in die Frage nach der Kompetenz des Lehrers und dessen Ausbildungsbedingungen.

8.3.5. Die Mitarbeit der Eltern

Prinzipiell wird die Mitarbeit der Eltern von beiden Autoren als zentral erachtet. Vor allem Zulliger zeigt aber eine gewisse Ambivalenz: Einerseits geht seine Intention dahin, von ihnen anamnestisches Material über die Kinder zu erfahren und ihnen auch pädagogische Ratschläge zu erteilen. Andererseits weiss er aus Erfahrung, dass die Eltern schwieriger Kinder nur in seltenen Fällen wirklich bereit sind, im Familiengefüge etwas zu ändern. Dieses Phänomen wurde auch durch die Forschungen der systemischen Familientherapie beobachtet. Zulliger beschränkt sich deshalb in der schulischen Praxis darauf, auch den Eltern ein positives Uebertragungsverhältnis zu ermöglichen und in deren Beeinflussung nur soweit zu gehen, dass dieses nicht in Frage gestellt wird. Dadurch erreicht er ein vom Elternhaus weitgehend ungestörtes Schulklima. Spiel geht in seiner Intention weiter. Er verlangt nicht nur die Herstellung eines guten Verhältnisses zwischen Schule und Eltern, sondern eine ebenso systematische Beeinflussung und charakterliche Korrektur der Eltern devianter Kinder. Dabei geht er im Prinzip gleich vor wie bei Schülern und zieht auch das ganze Instrumentarium der individualpsychologischen Beratungsstellen, deren Publikationen und der pädagogischen Ordinationsstunden mit ein. Elternabende und Vorträge komplettieren das Bild einer umfassenden Bemühung, Väter und Mütter auf das Problem der Erziehung hinzuweisen und ihnen zu helfen.

Zulliger besass dieses Umfeld nicht. Er versuchte in zahlreichen Vorträgen und Publikationen, den Eltern und Erziehern die Psychologie des Kindes näher zu bringen. In seinem Wirkungskreis in Ittingen musste er sich, angesichts der eher konservativen und psychologiefeindlichen Einstellung der Bevölkerung, darauf beschränken, die Eltern wenigstens nicht gegen sich aufzubringen und die Basis für Erziehungsratschläge zu schaffen. Sein eher zurückhaltendes Vorgehen könnte gut mit seinem "unpädagogisierten Umfeld" motiviert werden. Das sozialistische Wien der dreissiger Jahre hingegen war eine Hochburg der Pädagogik und Psychologie mit einer Aktivität, die weite Teile der Bevölkerung erreichte. Die Expansion faschistischen Gedankenguts setzte dieser Entwicklung bekanntlich ein Ende, und Spiel musste einsehen, dass die Vermittlung pädagogischen und psychologischen Wissens nicht einfach ist und bis heute immer wieder am Widerstand der Politiker und auch der Eltern selbst scheitert.

Wie aus den Praxisbeispielen zu entnehmen ist, besaßen Spiel und Zulliger eine gut ausgebildete Fähigkeit, mit den Eltern zusammenzuarbeiten und ein Optimum für die Hilfe am Kind zu erreichen. Beide betonten, dass der Lehrer den Eltern nicht als Autoritätsperson gegenüberzutreten darf, sondern den Akzent auf die Herstellung eines adäquaten mitmenschlichen Kontakts legen sollte. Die nötige Intuition und Einfühlungsgabe bringt aber sicher nicht jeder Lehrer mit. Deshalb scheint mir Zulligers pragmatische Einstellung wesentlich praxisgerechter zu sein. Allzu leicht könnte man als Lehrer versucht sein, den Eltern Ratschläge zu erteilen, welche sich schliesslich ganz kontraproduktiv auswirken können. Abgesehen davon stellt sich die Frage, inwieweit der Lehrer sich prinzipiell in ein Familiengefüge einmischen darf.

8.4. Erziehung in der Schule und Kinderpsychotherapie

Theoretisch grenzt Zulliger die Therapie ganz klar von der Schulerziehung ab. Sie ist primär Handhabung der psychoanalytisch orientierten Massenpsychologie, was bewusste Arbeit mit den Phänomenen der Uebertragung, Gegenübertragung, Versagung, des Verzichts und Identifikationswunsches der Kinder impliziert. Im Zentrum der erzieherischen Tätigkeit steht nicht Deutung und Analyse, sondern das Verhalten, welches aus dem psychoanalytischen Verständnis des Lehrers resultiert. Nach Zulligers Ansicht liegt in der Bildung der Gemeinschaftsrelation soviel erzieherisches Potential, dass der nervöse Schüler sich beruhigen und deshalb auch intellektuell besser rezipieren kann. Ausserdem bildet das auf richtiger psychologischer Einsicht basierende exemplarische Lehrerverhalten auch Grundlage für eine Neuorientierung der Schüler. Für Schwererziehbare muss der Erziehungshelfer oder Psychotherapeut einbezogen werden. In der Praxis überwies Zulliger dem Arzt oder ärztlichen Psychotherapeuten aber nur Kinder, welche zusätzlich zu den nervösen noch unter psychosomatischen Beschwerden litten. Allen anderen devianten Kindern versuchte er im Rahmen der Schulerziehung auch individuell zu helfen, ohne dies aber als Aufgabe jeden Lehrers zu postulieren.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass Zulligers Kindertherapie, welche er von der Schulerziehung zwar abgrenzt, nicht wesentlich von ihr differiert. Im Zentrum steht bei beiden die Herstellung einer positiven Uebertragung, auf deren Basis er pädagogisch und nicht analytisch arbeitet. Die Uebertragung und deren Interpretation, welche im Konzept Freuds und auch in der zwar pädagogische Elemente enthaltenden Theorie von Anna Freud im Zentrum stehen, benützt Zulliger als Möglichkeit erzieherischer Einflussnahme. Statt der Deutung setzt er seine vorbildhafte Persönlichkeit aktiv ein, weist auf Sublimationslösungen hin, lobt, rät, ermutigt und gibt suggestive Ratschläge. Am "Helfervorbilde" soll das Kind sowohl in der Schule wie beim Erziehungshelfer ein Stück neues Ueber-Ich gewinnen (vgl. Zulliger 1977a, S. 157). Somit ist Zulligers Arbeit auch als Kindertherapeut fundamental pädagogisch orientiert und differiert von der klassischen psychoanalytischen Theorie. Wesentliches Unterscheidungskriterium von Kindertherapie und Schulerziehung bleibt die Klassensituation, in der man, ohne Einbeziehung massenpsychologischer Phänomene, Gefahr läuft, gleichzeitig zu allen Kindern Paarbeziehungen einzugehen. In der Schule kann man sich durch die Errichtung der Gemeinschaftsrelation davor schützen; in der Erziehungshilfe, die als "Masse zu zweit" auch auf der Gemeinschaftsrelation basieren muss, mit einer Analyse. Prinzipiell sieht Zulliger in der Schule und in der Situation der Kindertherapie die Erziehung im Zentrum und schliesst sich damit auch an Aichhorn an, der die Behandlung von Schwererziehbaren ihrem Wesen nach als Nacherziehung definierte (vgl. Aichhorn 1951, S. 11). Ähnlich wie bei den Neopsychanalytikern lassen sich auch bei Zulliger und Aichhorn Parallelen zur Arbeit Alfred Adlers herstellen, der als erster der Tiefenpsychologen die Verbindung zwischen Psychotherapie und Pädagogik hergestellt hat und die Erkenntnisse individueller und sozialer Dynamik pädagogisch anwandte. Auch die Akzentuierung der präventiven Wirkung der Schulerziehung rückt ihn in die Nachbarschaft Spiels und Adlers. Abgesehen von seinen theoretischen Deutungen, die psychoanalytisch ausgerichtet sind, kann er aufgrund seiner Praxis nicht Psychoanalytiker genannt werden, da er wesentliche Momente der eher erzieherisch orientierten Individualpsychologie adaptiert hat.

Spiel sieht in der Schulerziehung die einmalige Möglichkeit der Neurosenprävention und postuliert als zentrale Aufgabe der Schule die Nacherzie-

hung der bereits durch die Eltern irritierten Kinder. Diese Korrektur durch den Lehrer im Rahmen einer gut funktionierenden Klassengemeinschaft kann durchaus als äquivalent zu Zulligers Vorgehen, das zu einem neuen "Stück Ueber-Ich" führt, angesehen werden.

Zulliger versucht erzieherisch und therapeutisch zu wirken, hält letzteres aber nicht als Aufgabe des Lehrers, ausser er sei dazu ausgebildet und befähigt, währenddessen Spiel die Umorientierung des im Stadium der Entwicklung befindlichen neurotischen Verhaltens einzelner Kinder als zentralen Teil der Tätigkeit des Lehrers sieht. Spiel weist dem Lehrer die Funktion der Stoffvermittlung und Erziehung mit therapeutischer Implikation zu; Zulliger beschränkt dessen Aufgabengebiet zumindest theoretisch auf Lehr- und Erziehungstätigkeit ohne Anspruch auf Korrektur. In der Praxis der beiden Lehrer lässt sich aber weitgehende Kongruenz feststellen. Spiel wollte mit seiner Klassenführung eine erzieherisch-therapeutische Lebensgemeinschaft initiieren, was eine Abgrenzung zwischen Schulerziehung und Kindertherapie schwer macht. Auch der Einbezug der Arbeit von individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen wird nicht im Sinne von Abgrenzung betrachtet. Im Vordergrund steht das konzertierte Zusammenspiel aller verfügbaren Kräfte, die eingesetzt werden können, um einem Schüler zu helfen. Der Schwerpunkt kann in einem Falle die Klassengemeinschaft oder der Lehrer sein, in einem andern die Erziehungsberatungsstelle, und er ist immer individuell. Spiel nimmt also keine Differenzierung von Schulerziehung und Kindertherapie vor; bei ihm erscheint beides holistisch verwoben. Zulligers isolierte Arbeitsweise und seine theoretischen Grundlagen hätten ein solches Vorgehen a priori ausgeschlossen.

8.5. Die Ausbildung der Lehrer

Uebereinstimmend kommen Zulliger und Spiel zur Ansicht, dass der Lehrer die alles entscheidende Figur im Erziehungsgeschehen ist. Seine Persönlichkeit bestimmt die emotionale Stimmung in der Klasse, die Beziehung der Schüler untereinander und ist determinierend für die Initiierung von Erziehungsprozessen. Auf Grund der Signifikanz, die der Lehrerpersönlichkeit für die Schule und darüber hinaus für die Umgestaltung der ganzen Gesell-

schaft zugeschrieben wird, legen Spiel und Zulliger grosses Gewicht auf Persönlichkeitsschulung, Ausbildung und Betreuung der Lehrer.

Wie schon erwähnt, existieren in beiden Modellen enge Beziehungen zwischen dem jeweiligen therapeutischen und dem pädagogischen Konzept. Es ist deswegen nicht erstaunlich, dass bei Spiel die Stellung des Lehrers im Klassengeschehen grosse Parallelen zu seiner Sicht von der Situation des Psychotherapeuten gegenüber dem Analysanden aufweist. Bei Zulliger lässt sich diese Aehnlichkeit im theoretischen Konzept für eine dem Lehrer adäquate Schulführung weniger finden, dafür aber in seiner eigenen, praktischen Schultätigkeit. Während sich Spiels Praxis an das therapeutische und pädagogische Konzept der Individualpsychologie hält, wandelt Zulliger die Theorie Freuds für die Praxis fundamental ins Pädagogische um und distanziert sich damit von der Psychoanalyse, ohne die zugrundeliegende Theorie zur Legitimation der Praxis in ihren Grundaxiomen aufzugeben.

Es ist evident, dass der therapeutische und erzieherische Anspruch Spiels eine adäquate Lehrerausbildung erfordert. Auch Zulliger, der vom Lehrer nicht therapeutische, aber gemeinschaftsinduzierende Qualitäten verlangt, ist der Ansicht, dass die existierende Ausbildung nicht genügt. Beide Lehrer sind sich einig, dass ihre Schulkonzepte nicht auf rein kognitiver Ebene erlernt und angewendet werden können. In der Vermittlung von theoretischen Kenntnissen allein sehen sie den geringsten Anteil der Lehrerausbildung. Ohne die Bedeutung methodischer Schulung prinzipiell zu negieren, wird der Akzent auf eine umfassende Persönlichkeitsschulung und Nacherziehung gelegt, damit die emotionalen und sozialen Kompetenzen des Lehrers ein Niveau erreichen, das erzieherische Prozesse voraussetzen.

Weder Zulliger noch Spiel bieten dafür aber ausgearbeitete Konzepte an; ich kann deshalb nur fragmentarisch eine Analyse dieses Problemkreises, welcher komplexe und nur schwer deskriptiv zu erfassende emotionale Prozesse umfasst, vornehmen.

Nach Spiel wäre eine Analyse des Charakters, in der man die Entstehung des individuellen Lebensstils erkennen lernt, sicherlich Voraussetzung dafür, jenen Grad an Selbstkritik zu erwerben, welcher dem Lehrer ermög-

licht, seinen Anteil im Interaktionsprozess der Erziehung zu untersuchen und gegebenenfalls zu korrigieren. Gelingt ihm dies, so kommt er in die Lage, aus der Auseinandersetzung mit seinen Schülern kontinuierlich Impulse für sein eigenes Verständnis zu erhalten und so seine individuellen Schwächen zu erkennen, zu verstehen und zu verändern. Für die Initiierung dieses Prozesses bedarf es zu Beginn der verstehenden und begleitenden Unterstützung durch einen individualpsychologischen Psychotherapeuten, einen geschulten Psychologen oder der Betreuung durch eine Lehrerberatungsstelle. Grundsätzlich liegt bei Spiel der Hauptakzent auf einer durchgreifenden Psychologisierung und Pädagogisierung der Lehrerschaft auf allen Ebenen, d.h. in der Ausbildung, in der Praxis und in der Weiterbildung, mit dem Ziel, Psychologie und Pädagogik nicht nur wie bisher in Systemen zu erfassen, sondern psychologisch und pädagogisch denken und fühlen zu lernen. Dies ist auch das zentrale Anliegen Zulligers. Dessen Realisierung kann aus praktischen Gründen seiner Meinung nach nicht durch eine Analyse erreicht werden, so wünschbar diese auch wäre. Die von Zulliger geforderte Fähigkeit zur Selbsterziehung ist auch ohne Analyse denkbar, wenn schon in der Lehrerbildung die Basis dazu gelegt würde. In Abkehr vom traditionellen Psychologieunterricht, welcher die Studenten emotional nicht tangiert, fordert Zulliger einen von erfahrenen Praktikern durchzuführenden Unterricht, der durch die Art der Darbietung in tiefere emotionale Schichten vordringen soll und somit so etwas wie eine kollektive Lehranalyse repräsentiert.

Abgesehen von den theoretischen Differenzen, lässt sich aus den Andeutungen der beiden Lehrer zu diesem Komplex ein zentraler Aspekt deduzieren: nämlich die unabdingbare Forderung nach der Einbeziehung emotionaler Prozesse in der Lehrerbildung, ohne die Veränderungen im Fühlen und Denken des Lehrers a priori ausgeschlossen sind.

Sowohl Zulliger als auch Spiel sehen jedoch in der Ausbildung nur die Grundlegung einer permanenten Selbsterziehung, die das ganze Leben andauern sollte. Hilfe und Unterstützung findet der Lehrer bei Spiel in den Beratungsstellen, während Zulliger ein Netz speziell ausgebildeter Schulärzte vorsah.

Vorbedingung einer Realisierung der Vorstellungen von Spiel und Zulliger wäre eine genauere Ausarbeitung der beiden Konzepte. Immerhin kann gesagt werden, dass das Konzept der Individualpsychologie, welches im wesentlichen als Weiterbildung auf fakultativer Basis zu betrachten ist, eines der wenigen Lehrerbildungskonzepte repräsentiert, die bisher mit Erfolg gearbeitet haben. Momentan versucht man es deshalb in Wien wieder zu aktualisieren (vgl. Datler 1983).

9. PAEDAGOGISCHE KONSEQUENZEN

9.1. Gültigkeit der erzielten Ergebnisse

Ueberraschenderweise ergaben sich aus dem Vergleich zwischen den Konzepten von Spiel und Zulliger weitgehende Gemeinsamkeiten, was die Art der Schulführung und die Möglichkeiten erzieherischer Einflussnahme für den Lehrer betrifft. Unerwartet vor allem deshalb, weil die der Praxis zugrundegelegten Theorien der Individualpsychologie und der Psychoanalyse von sehr differierenden Ansätzen ausgehen. Dennoch gelangen aber beide Lehrer zu ähnlichen Gedankengängen in bezug auf die Rolle des Lehrers als Erzieher und auf die Bedeutung der Gemeinschaft. Interessanterweise darf die von Zulliger praktizierte Schulführung nicht auf die psychoanalytische Theorie zurückgeführt werden, sondern könnte als Ergebnis seiner unorthodoxen Modifikation der Theorie Freuds unter Einbeziehung individualpsychologischer Erkenntnisse angesehen werden.

Wie ich schon im Kapitel 8.2.4. angedeutet habe, lassen sich, vor allem in den früheren Schriften Zulligers über seine praktische Tätigkeit, auffallende Parallelen zu den Aussagen individualpsychologischer Autoren feststellen (Zulliger 1921; Zulliger 1923; Zulliger 1927). Der Einfluss der Individualpsychologie auf die Arbeit Zulligers könnte über seinen Analytiker und Lehrer Oskar Pfister möglich gewesen sein, schreibt doch Freud selbst, dass dieser "der Armseligkeit von Adler immer noch zu viel Respekt" erweise (Freud 1960, S. 350) und der "Absurdität von Adler" nicht habe widerstehen können (Freud, Pfister 1963, S. 113).

Den Einfluss der Gedanken Adlers auf Zulliger genauer nachzuweisen dürfte aber schwer fallen, haben doch unzählige Autoren individualpsychologisches Gedankengut übernommen, ohne dessen geistigen Urheber anzugeben (Kausen 1977; Handlbauer 1984). Zulliger selbst distanziert sich *expressis verbis* von Adler und versucht in einem Artikel die Unverwendbarkeit von Adlers Ansatz für die Schule zu begründen (vgl. Zulliger 1931, S. 148 ff.). Allerdings stützt er sich dabei im wesentlichen auf das Urteil Freuds über die "Oberflächlichkeit" Adlers ab (vgl. Handlbauer 1984, S. 98).

Die Parallelität der praktischen Tätigkeit könnte auch aus den natürlichen Gegebenheiten der Lehrerpraxis und aus einer ähnlichen Struktur der beiden Lehrerpersönlichkeiten erklärlich werden. Beispielsweise sind die von Tausch/Tausch erforschten förderlichen "humanen Dimensionen" (Tausch, Tausch 1979) in der Praxis der beiden Lehrer in einem hohen Masse realisiert worden. Das Wirken der Lehrerpersönlichkeit auf die kognitiven Leistungen und die seelische Entwicklung der Schüler muss heute als unbestreitbare Tatsache angesehen werden (vgl. Pause 1970, S. 1357); dies nachzuweisen gelingt aber nach Lemke eher den hermeneutisch-reflektierend vorgehenden Wissenschaftlern als den Empirikern (vgl. Lemke 1981, S. 34). Der Erfolg eines Lehrers ist sicherlich feststellbar, umfasst aber eine Unzahl von Kriterien. Die Dimensionen von Tausch sind deshalb sicher unvollständig. Es hätte aber keinen Sinn, einen Katalog "richtiger" Reaktions- und Verhaltensweisen zu erstellen und davon eine nur annähernde Verbindlichkeit zu erwarten. Viel eher muss die Persönlichkeit eines Lehrers und seine Fähigkeit, eine Vertrauensbeziehung zu den Schülern herzustellen, als Quelle seines erfolgreichen Handelns betrachtet werden. In diesem Sinne könnte auch der Widerspruch zwischen der theoretischen Legitimation Zulligers und seiner praktischen Tätigkeit erklärbar werden und würde zeigen, dass nicht eine gelernte Theorie sondern viel eher die auf dem individuellen Menschenbild basierenden Alltagstheorien erzieherisches Handeln determinieren. Das lässt sich auch bei Spiel konstatieren, der das Konzept Adlers in einer Weise an die Schule adaptiert hat, dass Tendenzen zu Schematisierungen und Rezepten unvermeidlich sind und der Individualpsychologie oft ihre Stringenz genommen wird.

Ein weiterer Grund für die weitgehende Uebereinstimmung der Arbeit von Spiel und Zulliger muss in der Tatsache gesehen werden, dass Adlers Theorie im Gegensatz zu Freuds Erklärungsansatz aus den Forderungen der Praxis abgeleitet wurde. Es erstaunt deshalb nicht, wenn die von der Schulrealität her geforderte Transformierung der psychoanalytischen Theorie durch Zulliger in seine Schulpraxis grosse Ähnlichkeiten mit der Individualpsychologie erkennen lässt. (Die meist sehr gewagten psychoanalytischen Deutungen kommen in Zulligers Arbeit mit den Kindern ja nicht zum Tragen.) Zulliger ist viel eher ein Praktiker als ein psychoanalytischer

Theoretiker. Ein ähnliches Phänomen ist auch bei Aichhorn sichtbar, der seine Behandlung von Verwahrlosten erst nach jahrelanger praktischer Tätigkeit mit der Theorie der Psychoanalyse zu legitimieren versuchte.

Auf dem Gebiete der Schulerziehung existiert in der Individualpsychologie ein Instrument, welches sich in Theorie und Praxis nicht widerspricht und den Erfordernissen der Schule in einem hohen Masse nahekommt. Wie kann nun Uebereinstimmung in Theorie und Praxis des Lehrers erreicht werden? Jedes Handeln des Lehrers ist determiniert durch Ueberzeugungen und eine Weltanschauung, die dem Betreffenden meist unbewusst sind. Eine erfolgreiche schulische Praxis kann daher nur möglich sein, wenn diese persönlichen Ueberzeugungen in einem gewissen Masse mit den tatsächlichen Erfordernissen der Schulpraxis korrelieren, d.h. wenn der Lehrer in der Lage ist, die beispielsweise von Zulliger und Spiel herausgearbeiteten Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit zu erfüllen. Stimmen diese persönlichen Grundüberzeugungen nicht mit den Faktoren überein, die sich positiv auf die kognitive und emotionale Entwicklung der Schüler auswirken, muss eine Verbesserung oder Korrektur dieser aus der eigenen Erziehung übernommenen Vorstellungen vorgenommen werden. Aus diesem Grunde fordern Zulliger und Spiel eine "Erziehung der Erzieher" in der Lehrerbildung. Auch neuere Ansätze belegen die Wirksamkeit der durch Ausbildung vermittelbaren Verhaltensweisen (vgl. Tausch/Tausch 1979; Schreckenbergs 1982). Erst auf der Basis der Emanzipation des Erziehers wird richtiges pädagogisches Handeln und somit auch Emanzipation der Kinder möglich sein.

Die empirische Ueberprüfung der Thesen Zulligers und Spiels war im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich und dürfte sich angesichts der schwer quantifizierbaren Faktoren, welche Erziehung im Unterricht bewirken, auch als schwierig erweisen. Aus der Konzeption der Arbeit hat sich notwendigerweise ergeben, dass Schulerziehung vorwiegend unter dem Aspekt der Lehrer-Schüler Interaktion und dem Einfluss der Gemeinschaft untersucht wurde. Andere Betrachtungsweisen, wie etwa die Einflüsse der Medien, des religiösen Unterrichts, der Schülermotivation, der Behörden etc. blieben ausgeklammert. Die hier erhaltenen Resultate müssten deshalb in ein die anderen Aspekte einschliessendes Gesamterziehungskonzept eingebaut werden. Somit lässt sich wegen dieser Einschränkung nicht genau

sagen, wie gewichtig die von mir erarbeitete Basis für die Ableitung von pädagogischen Konsequenzen ist. Ich bin aber der Meinung, dass die Resultate Zulligers und Spiels für die pädagogische Praxis von heute stärkere Beachtung verdienen würden. Einige ihrer behandelten Aspekte finden sich in neuerer Literatur (Neidhardt 1977, Bleidick 1985), doch lassen sich in der Schulpraxis nur wenig Ansätze einer Reform im Sinne der beiden Autoren erkennen.

9.2. Realisierbarkeit der Ansätze von Spiel und Zulliger

Im folgenden soll untersucht werden, welche Anhaltspunkte die gewonnenen Ergebnisse dem Lehrer für sein Verhalten bieten und was für Konsequenzen für eine Schulreform gezogen werden können.

Während das Konzept Spiels relativ gut ausgearbeitet und evaluiert ist, steht Zulligers Ansatz einzigartig da und ist von niemand anderem in der Praxis angewendet worden. Beide sind jedoch übereinstimmend der Ansicht, dass der Hauptansatzpunkt zur Realisierung ihrer Schulkonzepte in der Aenderung der Charakterhaltung des Lehrers liegt. Die jeweils vorgegebene Technik und Methodik ist für beide nur ein Raster, innerhalb dessen der Lehrer agieren sollte und das er mit seiner Individualität und Persönlichkeit konkretisieren muss. Beide Methoden können deshalb nicht rein kognitiv erworben und angewendet werden, sondern sind Resultat eines permanenten Wechselprozesses zwischen intellektueller und emotionaler Verarbeitung. Die mangelnde Konkretisierung Zulligers muss als Ergebnis dieser Einsicht gewertet werden, wohingegen Spiel vor allem in seinen späteren Werken der Versuchung erlegen ist, Rezepte zu erteilen. Allgemein muss aber der Schwierigkeit Rechnung getragen werden, dass psychologische Betrachtungsweisen oft nur schwer verständlich gemacht werden können und in der Darstellung konkreter Verhaltensmuster ein manchmal missverständlicher Versuch gesehen werden muss, Psychologie im Klassenzimmer transparent zu machen. Beiden Autoren war diese Problematik bewusst, und sie betonten, dass es hinter den Verhaltensregeln prinzipiell um ein anderes, um ein psychologisches Verständnis der Schüler gehe. Nicht zuletzt deshalb legen Zulliger und Spiel den Hauptakzent auf die systematische Schulung der Lehrerpersönlichkeit.

Gerade in diesem Aspekt liegt auch die fundamentale Problematik der Anwendung der beiden Konzepte. In Spiels Ansatz steht die hohe Beanspruchung des Lehrers und die tiefgehende Ausbildung im Vordergrund. Die Handhabung der Uebertragung und Gegenübertragung sowie das Vermeiden von Eltern-Kind Beziehungsmustern zu den Schülern setzen bei Zulliger einen Zustand der ausgereiften Persönlichkeit des Lehrers voraus. Es scheint mir deshalb nicht sinnvoll, eines der beiden Modelle integral zu übernehmen, sondern man müsste jeweils evaluierte Elemente in ein Erziehungskonzept für die Schule einfügen. Beide Modelle könnten mit ihrer Sichtweise der Probleme die pädagogischen Diskussion anregen.

Als relevante Aspekte, die beiden gemeinsam sind, erscheinen mir die erzieherisch-prophylaktische Ausrichtung der Schule und das Anstreben einer guten Beziehung zwischen Schüler und Lehrer. Realisiert werden kann diese Basis durch Schulung der Lehrerpersönlichkeit, durch aktive Gestaltung einer Atmosphäre von Wohlwollen und Vertrauen und durch das Prinzip der Störungsbearbeitung im Gespräch über auftretende Schwierigkeiten. Parallelen zeigen sich auch in der Beurteilung der Bedeutung der Klassengemeinschaft und der in ihr praktizierten gegenseitigen Hilfe, in der Tendenz, den Schüler immer zu ermutigen und im allgemeinen Vorgehen, schwierige Schüler in die Klasse zu integrieren. Ein wesentlicher Hinweis liegt ferner in der Erkenntnis beider Lehrer, dass Devianz von Schülern in der Regel immer mit unbewussten Konflikten zu tun hat und mit Massnahmen und Strafen niemals bekämpft werden kann.

Grundlegende Anregung gibt Spiel mit seinem Postulat der Errichtung einer Art therapeutischer Lebensgemeinschaft in der Schulklasse. Gerade in der heutigen Zeit, in der die Jugend zunehmend den die Gewalt verherrlichenden Medien ausgesetzt ist und eine Tendenz zur stärkeren emotionalen Verwahrlosung zu konstatieren ist, könnte die Klassengemeinschaft unter der richtigen Führung des Lehrers zu einem eminent wichtigen Gegengewicht werden. Eine sinnvolle Anregung liegt auch in der von Spiel angestrebten konzertierten Zusammenarbeit aller Kräfte, um einem Schüler zu helfen. Damit der Lehrer aber in dieser Aufgabe nicht überfordert ist, wäre die Realisierung eines genauen Konzepts nötig, welches ihm den Kontakt zu psychotherapeutischen Beratungsstellen und deren permanente Unterstützung ermöglicht.

Wichtige Erkenntnisse Zulligers liegen in seiner Betrachtung der Entwicklung kindlichen Denkens und der Konflikte, welche aus Entwicklungsprozessen resultieren können. Mangelnde Berücksichtigung der Art kindlichen Denkens und die fehlende sexuelle Aufklärung sind heute noch Problemfelder, die mit ihrer Konflikthaftigkeit von der Schule bewältigt werden müssen. Ferner bietet Zulligers Konzept der Stellung des Lehrers als Führender und Freund und Helfer fundamentale Impulse zu Reflexionen über die Handhabung von Gruppenprozessen und die Bewältigung von Uebertragungsphänomenen. Dass sich der Lehrer nicht in neurotische Muster von Beziehungsaufnahme seitens der Schüler einlassen darf, scheint mir ein zentraler Punkt für die Bewältigung der Eifersuchtsproblematik in der Schulklasse zu sein. Die in der Form der freien Aufsätze geschaffene Möglichkeit für die Schüler, sich in ihren Problemen frei zu äussern, repräsentiert ein äusserst wichtiges Instrumentarium, da die wenigsten Schüler bei den Eltern ihre innersten Gefühle und Äengste verbalisieren können. Allerdings ist dazu ein Mass von Vertrauenswürdigkeit der Lehrerpersönlichkeit Voraussetzung, welches nicht alle Lehrer mitbringen und welches bis heute in der Lehrerausbildung auch nicht systematisch geschult wird.

In diesem Zusammenhang wird die Frage wichtig, wie die von Zulliger und Spiel gewonnenen Erkenntnisse für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung konstruktiv konkretisiert werden könnten.

9.3. Die Bedeutung der Lehrerausbildung

Die Erziehungsprozesse in der Schule werden vom Lehrer geprägt. Determinierend für den Erfolg seiner erzieherischen Bemühungen sind neben seinen theoretischen, psychologisch-pädagogischen und didaktischen Kenntnissen primär seine emotionale Haltung und Einstellung den Schülern gegenüber. Diese Problematik bleibt bis heute in der Lehrerbildung zu wenig berücksichtigt. Die meisten Lehrer sind nicht vorbereitet, erzieherische Hilfe zu leisten und interpretieren das Verhalten der Kinder als mutwillig, als gegen ihre Person gerichtete Aktivität. Sie erkennen die psychische Not des entmutigten Schülers nicht. Deshalb müssten die Lehrerbildungsanstalten ihr Augenmerk vermehrt auf die Persönlichkeitsentwicklung des

Lehrers legen, damit er fähig wird, den Unterricht in einer Weise zu gestalten, dass der Schüler jene Haltungen und Fertigkeiten entwickelt, die ihm seinen Platz in der Gemeinschaft und seine Selbstverwirklichung garantieren. Das praktische Beispiel von Spiel und Zulliger bestätigt die Durchführbarkeit und die Signifikanz dieses Postulats. Neuere Untersuchungen über die Bedeutung und die Auswirkungen von Lehrerverhalten belegen die Signifikanz der Lehrerpersönlichkeit (Maxeiner et al. 1979; Schwarzer 1978; Schreckenbergs 1982). Zweifelsohne erwirbt sich heute der Lehrer ein umfassendes Wissen in Psychologie, Pädagogik und Methodik. Aus einem Defizit von Persönlichkeitsschulung muss sich der Lehrer in Konfliktsituationen aber auf sein vorwissenschaftliches Bewusstsein zurückziehen und kann Schülerverhalten oft nicht mehr hinterfragen. Als persönlich Betroffener beraubt er sich dann seiner erzieherischen Möglichkeiten. Vor allem im Ansatz Zulligers liegt ein wesentliches Moment, wie Persönlichkeitsbildung im grossen Rahmen betrieben werden kann, und Spiels Vorgehensweise könnte Ausgangspunkt zu Reflexionen über Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrer sein.

Leider stehen der praktischen Realisierung solcher Konzepte heute noch mannigfaltige Hindernisse im Wege. Es existiert beispielsweise noch kein einheitliches Modell therapeutischer Persönlichkeitsschulung. Die grosse Vielzahl von Konzepten führte zu einem Methodenpluralismus, der die angehenden Lehrer mehr verwirrt als unterstützt. Die von Spiel und Zulliger herausgearbeiteten Aspekte stellen meiner Ansicht nach noch heute die herkömmliche Lehrerausbildung in Frage und bieten Alternativen an. So müsste eine neugestaltete Lehrerbildung folgende, auch von den beiden Autoren als fundamental betrachtete Aspekte enthalten.

Dem angehenden Lehrer muss eine Grundlage an Menschenkenntnis in einer Weise vermittelt werden, die seinen Charakter und seine Emotionen miteinbezieht. Mit Verhaltenstraining und ähnlichen Methoden kann dies aber nur im Ansatz geschehen, da unbewusste Gefühle nicht angesprochen werden. Der Lehrer bräuchte eine ergänzende Erziehung und Einblick in seine Gefühlsstruktur (Hug 1985). Auch Oerter (1975) betrachtet die emotionale Dimension als entscheidende Determinante jeglicher erzieherischer Interaktion in der Schule, was zwingend Schulung dieser Kompetenz voraussetzt.

Zusätzlich bräuchte der Lehrer eine Schulung zur Erkennung gruppenpsychologischer Prozesse, was nur durch eigenes Miterleben in Gruppen erworben werden kann. Ziel einer solchen Ausbildung ist, dass der Lehrer Prozesse in der Klassengemeinschaft erkennt und so zu steuern vermag, dass seine erzieherischen Intentionen unterstützt werden. Umfassende Kenntnisse über die emotionale, physische und kognitive Entwicklung sind vonnöten, die nicht zuletzt der Früherkennung von psychopathologischen Phänomenen bei Kindern dienen würden. Der Lehrer müsste durch seine Ausbildung befähigt werden, psychische Störungen in ihrem Ansatz zu erkennen. Der Lehrer kann entscheidende Hilfestellung leisten, da er eine der wichtigsten Bezugspersonen des Kindes ist und in der Gemeinschaft der Schulklasse ein Instrumentarium zur Verfügung hat, das korrektive Prozesse entscheidend mitgestalten kann. Angesichts solcher Aufgaben müsste der Lehrer aber durch eine Einrichtung (Supervisionsgruppen, Lehrer-Arbeitsgruppen o.ä.) unterstützt werden, da die Schwierigkeiten sehr gross sind. Tymister (1986) bietet ein erfolgreich arbeitendes Konzept an, welches den Lehrern die Möglichkeit gibt, Zusammenhänge des Charakters mit den Problemen der Unterrichtsführung im Rahmen "kollegialer Beratungen" kennenzulernen. Im Beratungszentrum wird nach dem Vorbild Adlers auch *coram publico* gearbeitet, was eine zusätzliche Möglichkeit der Verbreitung des Wissens darstellt. Durch die Erweiterung der Ausbildung in dieser Richtung würde auch die noch verbreitete Abneigung der Lehrerschaft gegenüber psychologischer Hilfestellung mit der Zeit wegfallen; ebenso die Orientierung nach einer Lernschule, die nach wie vor Vermittlung von Wissen als oberstes Prinzip der Schule sieht (vgl. Behncke 1972, S. 93). Zulligers und Spiels Praxis zeigt auch Möglichkeiten auf, wie integrale Beratung im Schulalltag (vgl. Kapitel 2.4.) realisiert werden könnte.

Im weiteren wäre in der Lehrerausbildung auch die Basis für die Psychohygiene des Lehrers zu legen, weil damit erst die Voraussetzungen geschaffen werden, in der richtigen Weise erzieherisch zu wirken (Zulliger 1977a). Es ist bekannt, dass die Lehrerschaft aus Mangel an Möglichkeiten eigener Psychohygiene zu den gesundheitlichen Risikogruppen zählt. Sie haben eine signifikant geringere Lebenserwartung (vgl. Strittmatter 1986, S. 12) als vergleichbare Beamtengruppen und sind in erhöhtem Masse physischen und psychischen Erschöpfungszuständen ausgesetzt (vgl. Organisation internationale du travail 1981).

Aus der Arbeit der beiden Autoren wurde ausserdem ersichtlich, dass in der Ausgestaltung einer Schüलगemeinschaft dem Lehrer das Instrument zur Verfügung steht, die Kinder untereinander vertraut zu machen und damit die Basis für menschliches Mitgefühl zu legen. Nur so wird es möglich sein, dass Menschen nicht mehr untätig zusehen, wenn andere hungern und im Elend leben, wenn andere Menschen Kriege erleiden müssen und wenn ander verfolgt und umgebracht werden.

9.4. Möglichkeiten für eine Schulreform

Im folgenden soll die Frage reflektiert werden, welche Schlüsse aus den Resultaten der beiden Ansätze bezüglich einer Reform der Schule gezogen werden können. Sowohl Spiel als auch Zulliger sehen den Hauptansatzpunkt in einer prinzipiellen und fundamentalen Umgestaltung der existierenden Lernschule in eine Erziehungsschule. Die Aspekte der Leistung, Selektion und Qualifikation müssten zu Gunsten einer umfassenden erzieherischen Intention zurücktreten, was grundsätzliche Konsequenzen für die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung hätte. Die Schule muss ihre pädagogische Aufgabe als Ort des Verstehens und Helfens wieder vermehrt wahrnehmen. Beispielsweise ist es heute offensichtlich, dass Kriminelle und Aussenseiter bereits in der Schule durch Devianz aufgefallen sind (Brusten, Hurrelmann 1974), ihnen aber in den wenigsten Fällen geholfen werden konnte. Wie praktikable Hilfeleistung möglich ist, hat die Arbeit von Spiel und Zulliger bewiesen und demonstriert, auf welche Weise Reformen realisierbar wären: nicht durch äussere, sondern durch innere Reformen, d.h. mit einer auf der Lehreraus- und -weiterbildung basierenden fundamentalen psychologischen und pädagogischen Durchdringung und Umgestaltung der Schulpraxis. Nach Meinung der beiden Autoren heisst das Einbeziehung tiefenpsychologischer Erkenntnisse in Theorie und Praxis. Ohne Berücksichtigung unbewusster Mechanismen lassen sich nämlich nur Teilaspekte des Schülers und des Lehrers betrachten (vgl. Pflüger 1977, S. 7). Obwohl aber zahlreiche Pädagogen auf die Relevanz der Tiefenpsychologie hinweisen (Lassahn 1982; Sauter 1983), zeigt es sich, dass sie in der Praxis im Prinzip negiert wird und ihre Relevanz auch theoretisch in der aktuellen pädagogischen Literatur wenig reflektiert wird (Füchtner 1979; Fürstenau 1979; Voss

1978). Innerhalb der Pädagogik haben eher nicht tiefenpsychologische Ansätze Anklang gefunden (Füchtner 1979). Dabei lassen sich therapeutische Konzepte beispielsweise durchaus in entsprechende Erziehungspraktiken transferieren (Ginott 1980), und auch aus differierenden psychologischen Konzepten resultieren - wie in dieser Untersuchung gezeigt wurde - überraschend viele erziehungsrelevante Gemeinsamkeiten.

Auch Sauter (1983) konstatiert trotz unterschiedlicher theoretischer Ansätze erstaunlich viele Parallelen in den verschiedenen theoretischen Modellen der Psychologie und wagt es, "sogar von der Meinung der Psychotherapie zu sprechen" (Sauter 1983, S. 10).

Angesichts der verhärteten Strukturen der Institution Schule müssten Reformen vom Lehrer ausgehen. Er ist das entscheidende Element im Klassenzimmer und seine persönliche Stimmung beeinflusst das Klassenklima (vgl. Ginott 1980, S. 9). Ohne Bewusstwerdung der Bedeutung des Lehrers hat jede äussere Reform keinen Sinn. Die letztlich alles determinierende Lehrer-Schüler Interaktion muss also verbessert werden.

Dies heisst nun nicht, dass der Unterricht "psychologisiert" und künftig nur noch analysiert statt unterrichtet würde. Dieser landläufigen Befürchtung widerspricht demonstrativ die Praxis Zulligers und Spiels. Nur wenn der Lehrer schon in seiner Ausbildung durch emotionale Einsicht befähigt würde, zu erkennen, wie gravierend sich beispielsweise Blossstellen, Entmutigen, Strafen und Belohnen, Ausschluss - um nur einige der fundamentalsten Erkenntnisse der Tiefenpsychologie zu nennen - auf den Schüler auswirken, wäre schon viel getan. Prinzipiell würde ein vermehrter Transfer tiefenpsychologischer Erkenntnisse im Sinne der beiden Autoren nicht mehr Belastung für den Lehrer bringen, sondern eine wesentliche Erleichterung. Schliesslich werden wegen fehlender Beziehung zwischen Lehrern und Schülern viele Erziehungsschwierigkeiten erst induziert (vgl. Sauter 1983, S. 192). Menschenkenntnis, Verständnis, Hilfe, Wissen um adäquate psychologische Führung der Klasse und mehr Beziehung könnten den Lehrer in einer Weise in seiner schweren Aufgabe unterstützen, die letztlich zu weitgehenden Reformen auch im institutionalisierten Bereich führen würde.

Dies bedingt aber, dass auch innerhalb der Tiefenpsychologie vermehrt Ansätze entwickelt werden müssten, die Pädagogik in ihre Systeme miteinzubeziehen.

Die Bedeutung der Psychoanalyse ist zwar von Autoren wie Zulliger, Wolffheim, Buxbaum, Aichhorn, A. Freud, etc. hervorgehoben worden, aber für die heutige Zeit konstatieren Füchtner (1979) und Trescher (1985) ein fehlendes Interesse der Psychoanalyse an pädagogischen Fragestellungen. Auch in der von Beginn an viel enger mit der Erziehung und Pädagogik verbundenen Individualpsychologie (Bittner 1970, S. 398; Handlbauer 1984) lässt sich eine zunehmende Hinwendung zu rein therapeutischen und medizinischen Fragestellungen und eine Distanzierung von der Pädagogik feststellen. Die Tendenz der Entwicklung der Tiefenpsychologie zu einer ärztlichen Wissenschaft mit primär therapeutischer Funktion ist mit dem Niedergang der Psychoanalytischen Pädagogik unverkennbar geworden (Füchtner 1979, S. 95) und zeigt sich auch auf individualpsychologischer Seite durch die Abwendung von der Position Adlers, der zugleich Psychologe und Pädagoge war und für den die zwei Wissenschaften zwei Seiten derselben Medaille repräsentierten. Meiner Meinung nach müsste dieser Standpunkt, der auch von Zulliger und Spiel in die Schulpraxis transferiert worden ist, wieder vermehrt in die aktuelle pädagogische und psychologische Diskussion einbezogen werden. Die Abgrenzungsproblematik zwischen Tiefenpsychologie und Pädagogik, die in ihrer Konsequenz künstlich ist, sollte einer Neuorientierung der beiden Wissenschaften Platz machen im Sinne einer umfassenden Wissenschaft der Erziehung, welche sowohl edukative wie therapeutische Elemente enthält. Füchtner erwähnt, dass unsere Schule gegenwärtig eine "Art therapeutische Verdoppelung" (Füchtner 1979, S. 96) erfährt im Sinne von ausserschulischer Beratung, heilpädagogischen Schulen etc. Dies ist wohl nur auf der Basis der erwähnten Divergenz von Psychologie und Pädagogik zu verstehen. Verhaltenstheoretische Ansätze dominieren in pädagogischer und therapeutischer Praxis und verhindern vollends, dass ein ganzheitliches Bildungsanliegen zur Basis jeder schulischer Praxis werden kann. In der praktischen Arbeit von Spiel und Zulliger liegt meines Erachtens ein bis heute ungenutztes Potential an Ansätzen, um der Schule wieder jene Impulse zu geben, die sie im Bestreben, Erziehungsstätte der zukünftigen Generation zu sein, so dringend bräuchte.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Nachdem ich die mir fundamental scheinenden Resultate des Vergleichs und der daraus resultierenden pädagogischen Konsequenzen diskutiert habe, möchte ich im folgenden die Modelle Spiels und Zulligers anhand der in der Einleitung aufgeworfenen Fragen werten und andeuten, in welcher Richtung weitere Forschungsarbeit geleistet werden könnte.

Im individualpsychologischen Schulmodell von Spiel sind viele wesentliche Ansätze existent, welche die pädagogische Diskussion entscheidend befruchten könnten. Schulgeschehen wird vor allem neurosenprophylaktisch und therapeutisch betrachtet. Der Anspruch, therapeutisch im engeren Sinne wirken zu müssen, geht für den Lehrer in der Konsequenz letztlich zu weit. Der Gedanke einer Erziehungsschule aber, welche in einer umfassenden Weise prophylaktisch wirkt, wurde von Spiel realisiert und hat sich in seiner Praxis bewährt. Die Bedeutung der Gemeinschaft im Erziehungsprozess und die Relevanz der Gestaltung eines Gemeinschaftslebens im individualpsychologischen Schulmodell antizipiert den von Hintz (1984) und Pöppel (1983) geschaffenen "Schulleben-Begriff". Die Individualpsychologie bietet meines Erachtens für die psychologische und pädagogische Forschung eine Fülle von Anregungen, die zum exakteren Verständnis von Phänomenen entscheidend beitragen. In der Pädagogik steht aber die pädagogische Relevanz der Individualpsychologie und die Quantität der bisher existierenden Publikationen im umgekehrt proportionalen Verhältnis. "Es gibt bislang noch längst nicht genug Arbeiten über individualpsychologische Erziehung und individualpsychologischen Unterricht, geschweige denn in der Sonderpädagogik" (Bleidick 1985, S. 164). Diese Arbeit sollte deshalb ein Beitrag dazu sein, die Individualpsychologie wieder vermehrt in die pädagogische Diskussion einzubringen.

Auch das vergessen gegangene Modell von Zulliger zeigt die überragende Bedeutung der Prophylaxe und des erzieherischen Wirkens des Lehrers. Die erstaunliche Parallelität zum Ansatz Spiels könnte als Uebernahme individualpsychologischer Grundsätze in die Praxis Zulligers verstanden werden oder muss als Ausdruck von in der Praxis erprobten Erkenntnissen angesehen werden, die dadurch eine gewisse Gültigkeit bekommen. Der Ansatz

Zulligers ist auch erzieherisch und therapeutisch orientiert; für die Schulpraxis sieht er ein Modell vor, das durch die Art der Klassenführung erzieherisch wirken soll. Es ist zu vermuten, dass nicht massenpsychologische Gesetze im Sinne Freuds die entscheidende Determinante waren, sondern die Wirkung der Persönlichkeit Zulligers. Seine Praxis beweist, wie zentral die Lehrerpersönlichkeit ist, und dass rein intellektuell angelernte Theorien für die Möglichkeiten aktiver erzieherischer Tätigkeiten nicht so ausschlaggebend sind. Er betont, wie zentral letztlich das persönliche Wohlbefinden des Lehrers für seine Erziehungsarbeit ist. Nur glückliche Pädagogen werden also in den Kindern jene Zuversicht wecken können, die motiviert und vorbildhaft wirkt. Ausserdem wird durch seine Arbeit transparent, dass auch innerhalb der existierenden Schulrealität die Möglichkeiten erzieherischen Handelns für den Lehrer nicht eng begrenzt sind. In den meisten Fällen werden Grenzen nicht durch die Institution, sondern durch mangelnde Persönlichkeit und Ausbildung des Lehrers manifest.

Angesichts der auf psychoanalytischer und individualpsychologischer Basis erarbeiteten und "in allen Ländern der Kulturwelt im wesentlichen übereinstimmenden Resultate" (Rattner 1967, S. 9) müsste man ohnehin weniger die Grenzen erzieherischer Tätigkeit des Lehrers akzentuieren, als vielmehr die prinzipiellen Möglichkeiten von bewusster Erziehung in der Schule zuerst einmal realisieren und in den konkreten Rahmenbedingungen anzuwenden versuchen. Dieser Gedanke liesse sich aber nur mit einer konsequenten Reorganisation der Lehrerbildung konkretisieren. Schon Zulliger und Spiel hatten erkannt, dass der Lehrer ohne diese Voraussetzung überfordert ist. Es wäre ein dringendes Postulat für unsere Zeit, dass demokratische Staaten sich dieses Problems annehmen würden und der Jugend damit bessere Entwicklungsmöglichkeiten bieten könnten.

Durch die Vornahme des Vergleichs zwischen Zulliger und Spiel wurde transparent, dass durch die Person des Lehrers, der in der Lage ist, bewusst zu erziehen und eine Klassengemeinschaft bewusst zu führen, sich fundamentale Möglichkeiten eröffnen, die existierenden Missstände in der Gesellschaft in Zukunft zu vermeiden. Beide waren engagierte Lehrer, welche die Freude an ihrem Beruf den Schülern gegenüber und auch in ihren Publikationen zum Ausdruck brachten. Dieser Enthusiasmus, das Wohlgefal-

len an der Entwicklung der Schülerindividuen und der Schulklasse als Gemeinschaft haben bei den Kindern erzieherische und persönlichkeitsbildende Wirkungen. Deshalb müssen schon in der Lehrerausbildung Wege gesucht werden, wie die neben den negativen immer existenten positiven Ansätze in der Lehrer-Schüler Interaktion nutzbar gemacht werden könnten. Die Praxis Zulligers und Spiels hat bewiesen, dass darin viel eher Möglichkeiten zur Verbesserung der Disziplin, der Klassenatmosphäre, der Motivation und der Erziehung zum Mitmenschen liegen als in traditionellen Methoden wie Kritik, Disziplinierung etc. Wegen der noch weitgehenden Flexibilität der kindlichen Psyche vor allem während der ersten Schuljahre, muss nach der Auffassung Spiels und Zulligers im vorbildhaften Verhalten der Lehrerpersönlichkeit einer der wesentlichen erzieherischen Faktoren gesehen werden. Darin liegt soviel Erzieherisches, dass die meisten Kinder beginnen, sich in der Gemeinschaft zurechtzufinden. Die Arbeit der beiden Autoren hat ausserdem gezeigt, dass gerade die Klassengemeinschaft eine viel zentralere Funktion im Erziehungs- und Unterrichtsprozess einnimmt, als bisher angenommen wurde.

In der empirischen Verifikation der beiden Modelle in bezug auf die Rolle der Klasse im Erziehungsgeschehen läge noch ein Feld für weitere Forschungen. Diese Arbeit könnte dafür ein Ausgangspunkt sein.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adler, A.: Fortschritte der Individualpsychologie;
in: Internationale Zeitschrift für
Individualpsychologie, 2. Jg. 1923/24, S. 1-7
- Adler, A.: Kurze Bemerkung über Vernunft, Intelligenz und
Schwachsinn; in: Internationale Zeitschrift für
Individualpsychologie, 6. Jg., 1928, S. 267-272
- Adler, A.: Die Unterschiede zwischen Individualpsychologie
und Psychoanalyse; in: Schweizer Erziehungsrund-
schau, 4. Jg., 8, 1931 - 1932, S. 89-93
- Adler, A.: What live should mean to you; New York 1958
- Adler, A.: Problem of Neurosis; New York 1964
- Adler, A.: Heilen und Bilden; Frankfurt a. M. 1973
- Adler, A.: Die Technik der Individualpsychologie 2;
Frankfurt a. M. 1974
- Adler, A.: Kindererziehung; Frankfurt a. M. 1976
- Adler, A.: Menschenkenntnis; Frankfurt a. M. 1980a
- Adler, A.: Der Sinn des Lebens; Frankfurt a. M. 1980b
- Adler, A.: Individualpsychologie in der Schule; Frankfurt
a. M. 1981
- Adler, A.: Psychotherapie und Erziehung 2; Frankfurt a. M. 1982
- Aichhorn, A.: Verwahrloste Jugend; Bern 1951
- Ansbacher, H. und R.: Alfred Adlers Individualpsychologie; München,
Basel 1982
- Aurin, K., Gaude, P., Zimmermann, K. (Hrsg.): Bildungsberatung;
Frankfurt a. M. 1973
- Aurin, K., Stark, G., Stobberg, E.: Beratung im Schulbereich;
Weinheim 1977
- Aurin, K. (Hrsg.): Beratung als pädagogische Aufgabe; Bad
Heilbrunn 1984
- Bach, H.: Schulische Erziehungsberatung; Hannover 1960
- Bach, H.: Sonderpädagogik im Grundriss; Bern 1976

- Bächtold, A.: Behinderte Jugendliche. Soziale Isolierung oder Partizipation; Bern 1984
- Battegay, R.: Der Mensch in der Gruppe; Bern 1976
- Behncke, B.: Psychoanalyse in der Erziehung; München 1972
- Bellot, E.: Individualpsychologie in der Schule; München 1926
- Benz, E.: Beratung als pädagogisches Handeln des Lehrers. Ein Problemüberblick; in: Benz, E., Rückriem, N. (Hrsg.): Der Lehrer als Berater; Heidelberg 1978, S. 9-30
- Benz, E., Rückriem, N. (Hrsg.): Der Lehrer als Berater; Heidelberg 1978
- Bernfeld, S.: Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf; in: ders.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften; Bd. 2, Frankfurt a. M. 1970
- Biermann, G.: Vorwort zu Freud, A.: Einführung in die Technik der Kinderanalyse; Frankfurt a. M. 1983
- Birnbaum, F.: Ueber Begabung; in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 5. Jg., 1927, S. 362- 378
- Birnbaum, F.: Lebensführung; in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 8. Jg., 1930, S. 9-27
- Birnbaum, F.: Die seelischen Gefahren des Kindes; Leipzig 1931a
- Birnbaum, F.: Die praktischen Auswirkungen der Individualpsychologie in der Schule; in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 9. Jg., 1931b, S. 171-182
- Birnbaum, F.: Die individualpsychologische Versuchsschule in Wien; in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 10. Jg., 1932, S. 176-182
- Birnbaum, F.: Umerziehung in der Schule; in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 12. Jg., 1934, S. 33-37
- Birnbaum, F.: Das Lust-Unlustprinzip in der Erziehung; in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 20. Jg., 1951, S. 27-33

- Birnbaum, F., Spiel, O.: Schule und Erziehungsberatung; in: Die individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen in Wien; Sonderheft der Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie, 7. Jg., 3, 1929, S. 184-190
- Birnbaum, F., Spiel, O.: Reise ins Leben; Wien 1954
- Bittner, G.: Erziehung aus der Sicht der Psychoanalyse und Tiefenpsychologie; in: Speck J., Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe; München 1970, S. 393-404
- Bleidick, U.: Die Individualpsychologie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik; Mülheim 1959
- Bleidick, U. (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik; Berlin 1985
- Bloom, B. S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale; Weinheim, Basel 1974
- Brauchle, A.: Psychoanalyse und Individualpsychologie; Stuttgart 1979
- Braunmühl v., E.: Antipädagogik; Weinheim, Basel 1983
- Brenner, C.: Grundzüge der Psychoanalyse; Frankfurt a. M. 1983
- Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft; Weinheim, Basel 1971
- Brunner, R.: Lehrerverhalten; Paderborn 1978
- Brusten, M., Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule; München 1974
- Buxbaum, E.: Massenpsychologische Probleme in der Schulklasse; in: Meng, H. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik des Schulkindes; München, Basel 1973, S. 80-106
- Datler, W.: Was leistet die Psychoanalyse für die Pädagogik? München 1983
- Dreikurs, R.: Psychologie im Klassenzimmer; Stuttgart 1975
- Ellenberger, H. F.: Die Entdeckung des Unbewussten; Bern 1973
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Gesetze und Verordnungen über die Volksschule; Zürich 1978
- Ferenczi, S.: Psychoanalyse und Pädagogik; in: ders.: Bausteine zur Psychoanalyse; Bd. 3, Bern, Stuttgart 1964, S. 9-22
- Flitner, W.: Allgemeine Pädagogik; Stuttgart 1963

- Freud, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen; Wien 1936
- Freud, A.: Wege und Irrwege der Kinderentwicklung; Stuttgart 1968
- Freud, A.: Psychoanalyse für Pädagogen; Bern 1971
- Freud, S. (1900): Die Traumdeutung; Studienausgabe, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1972
- Freud, S. (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie; Studienausgabe, Bd. 5, Frankfurt a. M. 1982, S. 37-145
- Freud, S. (1906): Meine Ansichten über die Rolle der Sexualität in der Aetiologie der Neurosen; Studienausgabe, Bd. 5, Frankfurt a. M. 1982, S. 147-157
- Freud, S. (1907): Zur sexuellen Aufklärung der Kinder; Studienausgabe, Bd. 5, Frankfurt a. M. 1982, S. 159-168
- Freud, S. (1908): Charakter und Analerotik; Studienausgabe, Bd. 7, Frankfurt a. M. 1973, S. 23-30
- Freud, S. (1909): Analyse und Phobie eines fünfjährigen Knaben; Studienausgabe, Bd. 8, Frankfurt a. M. 1969, S. 9-123
- Freud, S. (1910): Ueber Psychoanalyse; Ges. Werke, Bd. 8, London 1943, S. 3-60
- Freud, S. (1913-13): Totem und Tabu; Studienausgabe, Bd. 9, Frankfurt a. M. 1974, S. 287-444
- Freud, S. (1913a): Das Interesse an der Psychoanalyse; Ges. Werke, Bd. 8, London 1943, S. 390-420
- Freud, S. (1913b): Geleitwort zu: Pfister, O: Die psychanalytische Methode; Leipzig 1924, S. V-VIII
- Freud, S. (1915): Triebe und Tribschicksale; Studienausgabe, Bd. 3, Frankfurt a. M. 1975, S. 75-102
- Freud, S. (1916-17): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse; Studienausgabe Bd. 1, Frankfurt a. M. 1969, S. 33-445
- Freud, S. (1921): Massenpsychologie und Ich-Analyse; Studienausgabe, Bd. 9, Frankfurt a. M. 1974, S. 61-134

- Freud, S. (1923): Das Ich und das Es; Studienausgabe, Bd. 3, Frankfurt a. M. 1975, S. 273-330
- Freud, S. (1927): Die Zukunft einer Illusion; Studienausgabe, Bd. 9, Frankfurt a. M. 1974, S. 135-189
- Freud, S. (1930): Das Unbehagen in der Kultur; Studienausgabe, Bd. 9, Frankfurt a. M. 1974, S. 191-270
- Freud, S. (1933): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse; Studienausgabe, Bd. 1, Frankfurt a. M. 1969, S. 447-608
- Freud, S. (1938): Abriss der Psychoanalyse; Frankfurt a. M. 1984
- Freud, S.: Briefe 1873-1939; Frankfurt a. M. 1960
- Freud, S.; Pfister, O.: Briefe 1909-1939; Frankfurt a. M. 1963
- Füchtner, H.: Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik; Frankfurt a. M., New York 1979
- Fürstenau, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution; in: ders. (Hrsg.): Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft; Darmstadt 1979, S. 264-283
- Ginott, H.: Takt und Taktik im Klassenzimmer; Göttingen 1974
- Grissemann, H.: Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus; Bern 1984
- Handlbauer, B.: Die Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie Alfred Adlers; Wien, Salzburg 1984
- Heese, G.: Behinderte - inmitten oder am Rande der Gesellschaft; Berlin 1975
- Heitger, M.: Kann die gegenwärtige Schule überhaupt einen Erziehungsauftrag wahrnehmen? In: Von der Lieth, E. (Hrsg.): Wissensvermittlung ohne Erziehung? Düsseldorf 1978, S. 37-54
- Heitger, M. (Hrsg.): Erziehung oder Manipulation. Die Problematik der Erziehungsmittel; München 1979
- Hintz, D.: Schulleben - Einheit von Unterricht und Erziehung in der Schule; Hildesheim, Zürich, New York 1984
- Hobmair, H., Treffer, G.: Individualpsychologie, Erziehung und Gesellschaft; München, Basel 1979

- Hofstätter, P.R.: Gruppendynamik; in: Rowohlts Deutsche Enzyklopädie, Bd. 38, Hamburg 1957
- Hoffmann, S.O.: Charakter und Neurose; Frankfurt a. M. 1979
- Holder, A.: Freuds Theorie des psychischen Apparates; in: Eicke, D. (Hrsg.): Psychologie des 20. Jahrhunderts; Bd. 2, Zürich 1976, S. 226-265
- Hug, B.: Die Psychohygiene des Lehrers; in: Schweizer Schule, 72. Jg., 2, 1985, S. 13-18
- Kahl, T.N.: Lehrerausbildung; München 1979
- Kaiser, A.: Das Gemeinschaftsgefühl - Entstehung und Bedeutung für die menschliche Entwicklung; Zürich 1981
- Kasser, W. (Hrsg.): Hans Zulliger. Eine Biographie und Würdigung seines Wirkens; Bern 1963
- Kausen, R.: Die Wirkungen der Individualpsychologie heute; in: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts; Bd. 3, Freud und die Folgen II, Zürich 1977, S. 643-656
- Kerschensteiner, G.: Der Begriff der Arbeitsschule; Leipzig 1912
- Köppe, W.: Sigmund Freud und Alfred Adler; Stuttgart 1977
- Laplanche, J., Pontalis, J.-B.: Das Vokabular der Psychoanalyse; Bd. 1, Frankfurt a. M. 1982
- Lazarsfeld, S.: Technik der Erziehung; Leipzig 1929
- Lassahn, R.: Pädagogische Anthropologie: eine historische Einführung; Heidelberg 1983
- Leakey, R.E., Levin, R.: Wie der Mensch zum Menschen wurde; Hamburg 1979
- LeBon, G.: Psychologie der Massen; Stuttgart 1973
- Lemke, D.: Der ungeklärte Zusammenhang zwischen Lehrerpersönlichkeit, didaktischem Handeln und dem Lernerfolg der Schüler; in: Guidjons, H.; Reinert, G.B. (Hrsg.): Lehrer ohne Maske, Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit; Königstein 1981, S. 32-42
- Manstetten, R.: Pädagogische Beratung; Darmstadt 1982
- Martin, L.R.: Bildungsberatung in der Schule; Bad Heilbrunn 1974

- Matzke, P.: Funktionaler Analphabetismus in den USA; München 1982
- Maxeiner, J., Lauff, W., Homfeldt, H.G.: Lehrer - Schüler - Interaktion und Schulerfolg; Weinheim, Basel 1979
- Meng, H.: Zwang und Freiheit in der Erziehung; Bern, Stuttgart 1961
- Moll - Strobel, H. (Hrsg.): Schullaufbahnberatung und Schulpsychologische Beratung; Darmstadt 1978
- Montagu, M.F.A. (Hrsg.): Mensch und Aggression; Weinheim, Basel 1974
- Müller, E.: Erziehungswissenschaftlicher Unterricht und Psychoanalyse; Frankfurt a. M. 1983
- Neidhardt, W.: Kinder, Lehrer und Konflikte. Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln; München 1977
- Oerter, R., Montada, L.: Entwicklungspsychologie; München 1982
- Oerter, R., Weber, E. (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen im Unterricht; Donauwörth 1975
- Organisation internationale du travail: Emploi et conditions de travail des enseignants; Genève 1981
- Oser, F.: Warum hat die Curriculumforschung versagt? In: Herzog, W., Meile, B. (Hrsg.): Schwerpunkt Schule; Zürich 1979
- Oswald, M.L.: Deutschsprachige Analphabeten; Stuttgart 1982
- Pause, G.: Merkmale der Lehrerpersönlichkeit; in: Ingenkamp, K.; Parey, E.: Handbuch der Unterrichtsforschung; Weinheim 1970, S. 1353-1528
- Petzelt, A.: Grundlegung der Erziehung; Freiburg i. Br. 1961
- Petzelt, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik; Freiburg i. Br. 1964
- Pfister, O.: Die Psychoanalyse im Dienste der Erziehung; Leipzig 1929
- Piaget, J., Inhelder, B.: Die Psychologie des Kindes; Stuttgart 1983

- Pflüger, M.P.: Tiefenpsychologische Ansätze in der Pädagogik;
in: ders.: Tiefenpsychologie und Pädagogik;
Stuttgart 1977, S. 19-31
- Plack, A.: Die Gesellschaft und das Böse; München 1970
- Pöppel, K.G.: Erziehen in der Schule; Hildesheim, Zürich,
New York 1983
- Rattner, J. (Hrsg.): Pioniere der Tiefenpsychologie; Wien 1979
- Rattner, J. (Hrsg.): Die Individualpsychologie Alfred Adlers;
München 1980
- Rehm, W.: Die psychoanalytische Erziehungslehre;
München 1968
- Ringel, E.: Einfluss der Gemeinschaft auf die individuelle
Entwicklung; unveröffentlichter Vortrag,
gehalten am 2. österreichischen Kongress des
Oesterreichischen Vereins für Individualpsy-
chologie, Landesnervenkrankehaus Valduna,
Feldkirch 28.4.1984
- Rogers, C.R.: Lernen in Freiheit; München 1974
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie; Hannover 1971
- Rumpf, H.: Unterricht und Identität; München 1976
- Ruttmann, W.J.: Die Individualpsychologie der Wiener Schule;
Langensalza 1931
- Sauter, F.: Psychotherapie der Schule; München 1983
- Schatzmann, M.: Die Angst vor dem Vater; Hamburg 1974
- Schnitzer, A. (Hrsg.): Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit;
München 1980
- Schoenenbeck v., H.: Antipädagogik im Dialog; Weinheim,
Basel 1985
- Schrekenberg, W.: Vom "guten" zum "besseren" Lehrer;
Düsseldorf 1982
- Schwarzer, C. (Hrsg.): Schulschwierigkeiten und pädagogische
Interaktion; Bad Heilbrunn 1978
- Seelmann, K.: Das nervöse und schwererziehbare Kind; in:
Wexberg, E. (Hrsg.): Handbuch der Individual-
psychologie; München 1926, S. 169-208

- Seelmann, K.: Verhütung von Schwererziehbarkeit in der Volksschule; in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 5. Jg., 1927a, S. 169-180
- Seelmann, K.: Das jüngste und das älteste Kind; Dresden 1927b
- Seelmann, K.: Ein Fall von Schwachsinn und seine Behandlung in der Normalschule; in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 9. Jg., 1931, S. 192-199
- Seelmann, K.: Erziehung zum Mitmenschen in der Volksschule; in: Seif, L. (Hrsg.): Wege zur Erziehungshilfe; München 1952
- Seelmann, K.: So Schulkinder für das Leben erziehen; Stuttgart 1956
- Seelmann, K., Simon, A.: Schulkinderpsychologie; in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 3. Jg., 1925, S. 146-194
- Seif, L. (Hrsg.): Wege zur Erziehungshilfe; München 1952
- Seiss, R.: Beratung und Therapie im Raum der Schule; Bad Heilbrunn 1976
- Simon, A.: Volksschule oder Hilfsschule? In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 9. Jg., 1931, S. 199-206
- Simon, A.: Ein Einwand gegen die individualpsychologische Erziehungsberatungsarbeit; in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 11. Jg., 1933, S. 54-63
- Simon, A.: Verstehen und Helfen; München 1950 (Lizenzausgabe des Topia Verlages Zürich)
- Simon, A.: Helga, Kindernöte, Erziehersorgen. Wege und Hilfen; München 1958 (Lizenzausgabe des Vita Nova Verlages, Zürich)
- Simon, A.: Partnerschaft im Unterricht; München 1959
- Simon, A., Scherl, J.: Der Elternabend; München 1962
- Sperber, M.: Alfred Adler oder das Elend der Psychologie Frankfurt a. M. 1971

- Spiel, O.: Die pädagogische Beratungsstunde in der Schule; in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 9. Jg., 1931, S. 183-189
- Spiel, O.: Aenderung des Lebensstils - Begabungswandel; in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 10. Jg., 1932, S. 183-200
- Spiel, O.: Von der Arbeitsschule zur Erziehungsschule; in: Die neue Schule, Schriftenreihe des Sozialistischen Lehrervereins Oesterreichs, 2, 1946, S. 8-23
- Spiel, O.: Psychische Hygiene im Schulalter; Wien 1952
- Spiel, O.: Einmal anders gesehen; Wien 1954
- Spiel, O.: Am Schaltbrett der Erziehung; Bern 1979
- Spiel, O.: Zehn Jahre individualpsychologische Versuchsschule in Wien; in: Symposion. Die Schulreform geht weiter; Wien 1985
- Spiel, O., Scharmer, F.: Die Schulklasse: eine Arbeits- und Lebensgemeinschaft; in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 6. Jg. 1928, S. 236-251
- Spiel, O., Zeman, F.: Der Wiener Erziehungsbogen; Wien 1952
- Spiel, W.: Aufstieg, Krise und Renaissance des Wiener Vereins für Individualpsychologie; in: Ringel, E., Brandl, E. (Hrsg.): Ein Oesterreicher namens Alfred Adler; Wien 1977
- Spiel, W.: Die Individualpsychologische Versuchsschule von Oskar Spiel und Ferdinand Birnbaum; in: Adam, E. (Hrsg.): Die österreichische Reformpädagogik 1918 - 1938, Wien 1981, S. 163-172
- Spitz, R.A.: Vom Säugling zum Kleinkind; Stuttgart 1983
- Springer - Kremser, M.: Die psychoanalytische Pädagogik; in: Spiel, W. (Hrsg.): Psychologie des 20. Jahrhunderts. Konsequenzen für die Pädagogik 1, Bd. 7, Zürich 1980, Seite 283-300
- Strauch, G.: Pädagogik - Erziehung - Psychoanalyse; Wien, München 1976
- Strittmatter, A.: Berufsbelastung des Lehrers: Zahlen, Fakten, Auswege; in: Schweizerische Lehrerzeitung, 8, 1986, S. 7 ff.

- Tages-Anzeiger: Unabhängige schweizerische Tageszeitung;
Zürich 24.7.1987
- Tausch, R., Tausch, A.: Erziehungspsychologie; Göttingen 1970, 1979
- Thompson, C.: Die Psychoanalyse. Ihre Entstehung und Entwicklung; Zürich 1982
- Trescher, H.G.: Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik; Frankfurt a. M., New York 1985
- Tymister, H.J., Wöhler, H.: Pädagogische Beratung im "Open Center". Möglichkeiten der Verbindung von Theorie und Praxis im Weiterbildungsangebot der Universität; in: Zeitschrift für Individualpsychologie, 11. Jg. 2, 1986, S. 89-102
- Voss, R.: Der Schüler in einer personenorientierten Schule; Bad Heilbrunn 1978
- Waelder, R.: Die Grundlagen der Psychoanalyse; Bern, Stuttgart 1963
- Wexberg, E.: Erziehung der Erzieher; in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 2. Jg., 1923/24, S. 41-45
- Wexberg, E.: Individualpsychologie; Stuttgart 1974
- Widmer, K.: Der Bildungsauftrag der Schule; in: Schweizer Schule, Separatdruck 21, 1967
- Widmer, K.: Die heutige Schule: Spielball gesellschaftlicher Ansprüche oder "Anwalt des Kindes?" In: Pädagogische Welt, 8, 1982, S. 450-455
- Widmer, K.: Unsere Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Ansprüche; in: Zürcher Kantonaler Lehrerverein (Hrsg.): Probleme und Auftrag der heutigen Schule; 9, 1983, S. 135-151
- Wolffheim, N.: Psychoanalyse im Kindergarten; München, Basel 1966
- Wolffheim, N., Biermann, G.: Freud zur Kinderpsychologie; München 1977
- Zierl, W.: Das Wirken Zulligers in Deutschland; in: Kasser, W. (Hrsg.): Hans Zulliger; Bern, Stuttgart 1963, S. 85-94
- Zulliger, H.: Psychanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis; Bern, Leipzig 1921

- Zulliger, H.: Aus dem unbewussten Seelenleben unserer Schuljugend; Bern 1923
- Zulliger, H.: Gelöste Fesseln; Dresden 1927
- Zulliger, H.: Hintergründe einer orthographischen Hemmung; in: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, 4. Jg., Wien 1930a, S. 441-446
- Zulliger, H.: Zur Psychologie eines Anonymus; in: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, 4. Jg., Wien 1930b, S. 44-48
- Zulliger, H.: Psychoanalyse und Führerschaft in der Schule; in: Imago, 16, 1930c, S. 39-50
- Zulliger, H.: Adler, Freud und der Schullehrer; in: Schweizer Erziehungsrundschau, 4. Jg., 7/8, 1931, S. 148-153; S. 172-178
- Zulliger, H.: Schwierige Schüler; Bern 1935
- Zulliger, H.: Ueber eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik; in: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, 10. Jg., Wien 1936, S. 337-359
- Zulliger, H.: Seelischer Gesundheitsschutz in der Schule; in: Meng, H. (Hrsg.): Praxis der seelischen Hygiene; Basel 1943, S. 93-109
- Zulliger, H.: Helfen statt strafen, auch bei jugendlichen Dieben; Stuttgart 1956
- Zulliger, H.: Bausteine zur Kinderpsychotherapie und Kindertiefenpsychologie; Bern, Stuttgart 1957a
- Zulliger, H.: Psychoanalyse und die Entwicklung und Erziehung des Gewissens; in: Adorno, T.W., Dirks, W. (Hrsg.): Freud in der Gegenwart; Frankfurt a. M. 1957b, S. 379-400
- Zulliger, H.: Psychoanalyse und Pädagogik; in: Adorno, T.W., Dirks, W. (Hrsg.): Freud in der Gegenwart; Frankfurt a. M. 1957c, S. 326-350
- Zulliger, H.: Psychoanalyse und Kinderpsychotherapie; in: Adorno, T.W., Dirks, W. (Hrsg.): Freud in der Gegenwart; Frankfurt a. M. 1957d, S. 351-378
- Zulliger, H.: Jugendliche und Halbstarke; Zürich, Stuttgart 1958

- Zulliger, H.: Das Kind denkt anders als der Erwachsene; in: Schriftenreihe der Vereinigung Schule und Elternhaus, Nr. 1, Meiringen 1960a
- Zulliger, H.: Gespräche über Erziehung; Bern, Stuttgart 1960b
- Zulliger, H.: Elternschule und Elterngeist; Stuttgart 1961a
- Zulliger, H.: Horde - Bande - Gemeinschaft; Stuttgart 1961b
- Zulliger, H.: Kinderfehler im Frühalter; Zürich, Stuttgart 1961c
- Zulliger, H.: Sollen es unsere Kinder besser haben? Vortrag, gehalten im Rahmen der Jugenschutzwoche Hamburg, am 21.4.1961, hrsg. von der Deutschen Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens, 1961d
- Zulliger, H.: Das Strafen in der Erziehung; in: Schriftenreihe der Schweizerischen Vereinigung Schule und Elternhaus, Nr. 20, Meiringen 1966
- Zulliger, H.: Einführung in die Kinderseelenkunde; Bern, Stuttgart 1967
- Zulliger, H.: Die Pubertät der Knaben; Bern, Stuttgart 1969
- Zulliger, H.: Das normale Kind in der Entwicklung; Bern, Stuttgart 1972
- Zulliger, H.: Schwierige Kinder; Bern, Stuttgart 1977a
- Zulliger, H.: Aus der Werkstatt eines Lehrers; München, Basel 1977b
- Zulliger, H.: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel; Stuttgart 1979

CURRICULUM VITAE

Ich wurde am 7. Juli 1946 als zweites von drei Kindern des Siegfried und der Margrit Burger, geb. Lyner, in Lagos/Nigeria geboren. Mein Vater war Automobiltechniker von Beruf. Die Primar- und Sekundarschule besuchte ich in Küsnacht, wo ich anschliessend auch das Unterseminar absolvierte. Nach dem Erwerb des Primarlehrerpatents trat ich in den Schuldienst ein. Im Jahre 1972 immatrikulierte ich an der Universität Zürich für die Fächer Pädagogik bei den Herren Professoren Widmer und Weber, trat nach Abschluss des Grundstudiums ins Real- und Oberschullehrerseminar ein und unterrichtete anschliessend mehrere Jahre an der Realschule. Mit einem reduzierten Schulpensum immatrikulierte ich 1981 von neuem für die Fächer Pädagogik bei den Herren Professoren Widmer und Hager, Theoretische Psychologie bei Herrn Professor von Uslar und Sonderpädagogik bei Herrn Professor Heese. Die Lizentiatsarbeit zum Thema "Die Einheit von Erziehung und Unterricht. Die pädagogischen Intentionen individualpsychologisch orientierter Lehrer" verfasste ich bei Herrn Professor Widmer. Die Lizentiatsprüfung legte ich im Januar 1985 ab. Anschliessend widmete ich mich der Bearbeitung meiner Dissertation unter der Leitung von Herrn Professor Dr. Widmer. Nach dessen unerwarteten Hinschied übernahm Herr PD Dr. Herzog die Betreuung der Disseration.

